



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

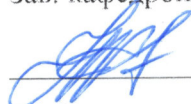
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Влияние типов семейного воспитания на формирование самооценки
личности ребенка младшего школьного возраста**

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Направленность программы магистратуры
«Психология и педагогика образования личности»
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:
84 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
«__» _____ 2025 г.
Зав. кафедрой ПППО и ПМ

 Корнеева Н.Ю.

Выполнил:
Студент группы ЗФ-309-187-2-1
Поленко Кристина Олеговна



Научный руководитель:
д.б.н., доцент, директор ППИ
Сибиркина Альфира Равильевна



Челябинск

2026

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Теоретическое изучение проблемы влияния стилей семейного воспитания на формирование самооценки личности ребенка младшего школьного возраста в современной психолого-педагогической литературе.....	10
1.1 Основные психологические модели детско-родительских отношений.....	10
1.2 Понятие самооценки и ее особенности в младшем школьном возрасте.....	23
1.3 Влияние стиля родительского воспитания на формирование самооценки младшего школьника.....	29
Выводы по первой главе	34
Глава 2. Эмпирическое исследование влияния стилей семейного воспитания на самооценку ребенка младшего школьного возраста.....	36
2.1 Организация и методы эмпирического исследования.....	36
2.2 Организация и проведение практического модуля по оптимизации детско-родительских отношений у младших школьников.....	56
2.3 Динамика формирования личностных универсальных учебных действий младших школьников в процессе семейного воспитания.....	73
Выводы по второй главе	83
Заключение.....	85
Список использованных источников.....	87
Приложения	91

ВВЕДЕНИЕ

Тема магистерской диссертации «Влияние стилей семейного воспитания на формирование самооценки личности ребенка младшего школьного возраста» обладает значительной актуальностью и практической значимостью. Ее выбор обусловлен тем, что именно семья играет ведущую роль в становлении личности ребенка, особенно на этапе младшего школьного возраста, когда закладываются основы его самосознания, поведения и отношения к окружающему миру. Понимание того, каким образом различные модели воспитания отражаются на развитии самооценки, позволяет выявить факторы, способствующие формированию устойчивой и позитивной Я-концепции, а также определить риски, связанные с появлением заниженной либо завышенной самооценки.

Семья как малая социальная группа является ключевым институтом социализации, который способен оказывать как позитивное, так и негативное воздействие на личностное развитие ребенка. Внутрисемейные отношения, позиции родителей, их методы воздействия и стиль общения во многом определяют то, каким образом ребенок будет воспринимать самого себя и какие черты личности у него закрепятся. Если воспитательная система в семье оказывается дисгармоничной, это может снижать воспитательный потенциал родителей и в конечном итоге вести к трудностям в поведении, межличностных отношениях и становлении личности ребенка.

Особое значение в системе семейного воспитания имеет стиль взаимодействия родителей с детьми, который, по мнению многих исследователей, выступает одним из ключевых факторов формирования личности ребёнка. Под стилем семейного воспитания понимаются устойчивые способы и формы родительского поведения, проявляющиеся в характере общения, выборе воспитательных средств, уровне эмоциональной поддержки и степени контроля со стороны взрослых (А. Я. Варга [11], В. В. Столин [37], Э. Г. Эйдемиллер [50], В. В. Юстицкис [52]). Отмечается, что стиль воспитания

формируется под влиянием индивидуально-психологических особенностей родителей, их жизненных установок, культурных традиций и социального контекста семьи (Ю. Б. Гиппенрейтер [15], Г. Х. Хоментаскас [47], Г. Навайтис [27]).

Именно от того, как родители строят взаимоотношения с детьми, зависит развитие у ребёнка базового чувства доверия, формирование адекватной самооценки, уверенности в себе и способности к саморегуляции (Л. И. Божович [8], М. И. Лисина [26], Р. Бернс [7], Э. Эриксон [15]). Исследования показывают, что демократичный и поддерживающий стиль родительского поведения способствует становлению позитивного «Я-образа» и эмоциональной устойчивости, тогда как авторитарные или противоречивые модели воспитания часто приводят к формированию заниженной самооценки, тревожности и внутренней неуверенности (Д. Баумринд [6], К. Роджерс [32], А. Адлер, З. Фрейд [41]). Таким образом, стиль семейного воспитания выступает важнейшим регулятором психического и личностного развития ребёнка младшего школьного возраста и определяет направление формирования его самооценки.

Младший школьный возраст рассматривается как один из наиболее значимых этапов в развитии личности. Родители в этот период несут ответственность за то, чтобы создать условия для становления позитивной самооценки, ведь именно опыт детских лет в семье становится фундаментом дальнейшей жизненной траектории ребенка. Любое воспитательное воздействие родителей неизбежно формирует определенные личностные качества, что придает проблеме исследования особую практическую ценность.

Интерес к изучению влияния семьи на формирование личности находит отражение в трудах многих исследователей и психологов, таких как А. Я. Варга [11], А. И. Гарбузов [14], Ю. Б. Гиппенрейтер [15], Э. Г. Эйдемиллер [50], Г. Навайтис [27], Г. Х. Хоментаскас [47] и др. Вопросы стилей воспитания рассматривались в концепциях Т. Гордона [16], К. Роджерса [32], А. Фромма [42], а также представителей бихевиористского (А. Бандура [5], Б. Скиннер [36],

Дж. Уотсон [39]) и психоаналитического подходов (З. Фрейд [41], А. Адлер [2], Д. В. Винникот [12]). Наиболее известные классификации воспитательных стилей разработаны А. Болдуином [9], Д. Баумринд [6], А. И. Захаровым [19], В.И. Гарбузовым [14], Э. Г. Эйдемиллером [50] и другими. Значимость эмоциональных отношений в системе «родитель – ребенок» подчеркивается в исследованиях Ю. Б. Гиппенрейтер [15], Е.И. Захаровой [20], К. Роджерса [32], К. Хорни [48], Л. В. Петрановской [30].

Проблема самооценки как одной из центральных категорий психологии личности активно обсуждалась в работах Б. Г. Ананьева [4], Л.С. Выготского [13], С. Л. Рубинштейна [34], Р. Бернса [7], У. Джеймса [17], Э. Эриксона [53] и других ученых. Отечественные исследователи Л. И. Божович [8], М. И. Лисина [26], Г. А. Урунтаева [40] уделяли внимание изучению особенностей формирования самооценки у детей. Их труды раскрывают сущность самосознания и механизмы становления Я-образа, показывая, насколько значимы условия, создаваемые в семье.

Современное общество предъявляет высокие требования к личности: ребенок должен обладать не только когнитивными, но и коммуникативными, эмоционально-волевыми качествами. На становление самооценки ребенка в младшем школьном возрасте решающее влияние оказывает эмоциональное отношение и оценка со стороны семьи и ближайшего окружения. Именно эта оценка влияет на то, каким он будет в будущем – уверенным в себе и открытым миру или, напротив, тревожным, неуверенным и зависимым от мнения окружающих.

Актуальность темы определяется тем, что условия семейного воспитания напрямую связаны с формированием адекватного или искаженного образа «Я» у ребенка. Выявление взаимосвязи между стилями воспитания и уровнем самооценки детей младшего школьного возраста позволяет раскрыть психологические механизмы становления личности и наметить пути педагогической и психологической помощи.

В современной психолого-педагогической литературе выделяются три наиболее распространённых стиля семейного воспитания — авторитарный, попустительский и демократический.

Авторитарный стиль характеризуется строгой дисциплиной, жёстким контролем и требованием безусловного подчинения со стороны ребёнка. Родители, придерживающиеся подобной модели, ориентируются преимущественно на наказание и подавление инициативы, считая, что ребёнок должен беспрекословно выполнять их требования. В результате формируется личность с низким уровнем самостоятельности, зависящая от внешних оценок, склонная к неуверенности и страху ошибок.

Попустительский стиль проявляется в отсутствии чётких правил и границ. Родители слабо контролируют поведение ребёнка, редко проявляют требовательность, предоставляя чрезмерную свободу. При таком типе воспитания ребёнок часто растёт без чувства ответственности, с неадекватно завышенной самооценкой, не умеет учитывать социальные нормы и границы других людей.

Демократический стиль строится на принципах сотрудничества, взаимного уважения и разумной свободы выбора. Родители стремятся к справедливости и последовательности, проявляют внимание и поддержку, одновременно сохраняя определённую требовательность. Дети, воспитывающиеся в таких условиях, обычно обладают адекватной самооценкой, уверенностью в себе, способностью к саморегуляции и ответственности за свои поступки.

Поэтому, результаты исследования могут иметь практическую ценность как для родителей, так и для учителей и школьных психологов. На основе полученных данных возможно разработать рекомендации, направленные на поддержку и развитие здоровой самооценки у младших школьников, что станет важным условием их успешного обучения, социальной адаптации и психологического благополучия.

Объектом данного исследования является процесс становления самооценки личности ребенка в младшем школьном возрасте.

В качестве **предмета** исследования выступает влияние различных стилей семейного воспитания на характер и уровень самооценки младших школьников.

Основная цель работы заключается в комплексном анализе и теоретическом осмыслении влияния стилей воспитания в семье на формирование самооценки ребенка, а также в разработке практических рекомендаций для родителей и педагогов, направленных на поддержку и развитие адекватной самооценки у детей этого возраста.

Для достижения поставленной цели были определены следующие **задачи**:

- 1) Изучить и проанализировать психолого-педагогическую литературу, касающуюся взаимосвязи стилей семейного воспитания и процесса формирования самооценки у детей младшего школьного возраста.
- 2) Рассмотреть особенности семейного воспитания и формы взаимодействия между современными детьми и их родителями.
- 3) Провести экспериментальное исследование, направленное на выявление влияния различных стилей воспитания в семье на уровень и характер самооценки младших школьников.
- 4) Разработать практические рекомендации для родителей и педагогов по формированию у детей младшего школьного возраста адекватной самооценки.

В качестве **гипотезы** исследования выдвигается предположение о том, что особенности стиля семейного воспитания напрямую влияют на формирование самооценки ребенка: одни типы воспитания способствуют развитию гармоничной и устойчивой самооценки, тогда как другие могут приводить к ее искажению.

Исследование проводилось поэтапно:

- первый этап – теоретический (2023–2024 гг.), в ходе которого был проведен анализ научной литературы, определены цель, задачи, объект, предмет, гипотеза, методы и экспериментальная база исследования;
- второй этап – практический (2024–2025 гг.), включавший отбор участников (младших школьников и их родителей), проведение констатирующего этапа эксперимента и разработку программы исследования;
- третий этап – заключительный (2025 г.), на котором осуществлялся анализ и систематизация полученных данных, формулировались выводы и рекомендации, а также разрабатывались практические советы для родителей по формированию у детей адекватной самооценки.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении и обосновании представлений о влиянии стилей семейного воспитания на развитие личностных и поведенческих характеристик ребенка младшего школьного возраста.

В ходе работы применялись следующие **методы**: теоретико-методологический анализ психолого-педагогической литературы, наблюдение, опросник «Взаимодействие родитель – ребенок» (И. М. Марковская), методика диагностики самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан, а также проективная методика «Лесенка самооценки» [31].

Практическая ценность проведенного исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы в образовательной и воспитательной практике школ, а также в работе психологов и социальных педагогов. Полученные данные позволяют глубже понять, каким образом различные стили семейного воспитания отражаются на формировании самооценки детей младшего школьного возраста, и выявить те факторы, которые способствуют развитию гармоничной личности.

На основании результатов исследования разработаны рекомендации для родителей, педагогов и школьных психологов, направленные на формирование

у детей адекватной самооценки и предупреждение ее искажений. Внедрение этих рекомендаций в практику воспитательной работы позволит повысить эффективность взаимодействия семьи и школы, а также создать условия для более успешной социализации младших школьников.

Кроме того, материалы исследования могут быть полезны при составлении программ психолого-педагогического сопровождения учащихся, при проведении профилактических мероприятий, родительских собраний, тренингов и консультаций. Использование полученных выводов в педагогической практике способствует снижению уровня школьной тревожности, улучшению межличностных отношений ребенка со сверстниками и взрослыми, а также повышению его уверенности в собственных силах.

Структура работы: диссертационное исследование состоит из двух глав, введения, заключения, приложений и библиографического списка.

Глава 1. Теоретическое изучение проблемы влияния стилей семейного воспитания на формирование самооценки личности ребенка младшего школьного возраста в современной психолого-педагогической литературе

1.1 Основные психологические модели детско-родительских отношений

Среди многочисленных факторов социализации особое значение принадлежит семье, поскольку именно она выступает первой и наиболее значимой средой, где ребенок получает первоначальный опыт взаимодействия с миром. Влияние родителей проявляется на самых ранних этапах, когда личность ещё особенно восприимчива к внешним воздействиям. Условия, в которых растёт ребенок, включая социальный статус семьи, профессию родителей, их материальный достаток и уровень образования, во многом определяют его жизненные ориентиры и перспективы. Воспитательное воздействие семьи складывается не только из целенаправленных действий родителей, но и из общей атмосферы, царящей в доме. Этот скрытый фон формирует эмоциональный климат и постепенно отражается в структуре личности ребёнка по мере взросления. Практически ни одна сторона поведения детей – будь то социальная активность, эмоциональные проявления или психологическая устойчивость – не оказывается полностью независимой от особенностей семейной среды. Именно поэтому традиционно подчеркивается, что самооценка формируется на основе обратной связи, получаемой ребенком от значимых взрослых. Он воспринимает себя через призму оценок родителей и ближайшего окружения, и, если ожидания семьи не совпадают с возрастными и индивидуальными особенностями ребёнка, его образ «Я» искажается.

Исследования М. И. Лисиной подтверждают, что характер семейного воспитания напрямую связан с развитием самосознания ребенка. Так, дети, обладающие адекватным представлением о себе, обычно воспитываются в семьях, где родители проводят с ними достаточно времени, дают позитивную, но

реалистичную оценку их способностей и прогнозируют успешность в учёбе. В таких семьях преобладает практика поощрения не подарками, а вниманием и признанием, а наказание чаще выражается в ограничении общения, что не унижает ребёнка, но заставляет задуматься. Напротив, дети с заниженной самооценкой чаще всего растут в условиях недостатка внимания, где преобладает требование безоговорочного послушания, частые упреки и наказания, иногда даже при посторонних. Родители таких детей не ждут от них значимых успехов, что закрепляет у ребёнка низкий уровень притязаний и формирует чувство собственной несостоятельности [26].

Особенности семейного воспитания могут обусловить как заниженную, так и завышенную самооценку. В семьях, где ребенка чрезмерно критикуют или предъявляют завышенные требования, формируется недовольство собой, ощущение несоответствия ожиданиям взрослых. В противоположность этому, завышенная самооценка часто формируется там, где ребёнка хвалят за малейшие достижения и чрезмерно награждают подарками, при этом редко применяя наказания и устанавливая слишком мягкую систему требований. Адекватная самооценка, напротив, формируется в условиях баланса: когда родители сочетают разумную требовательность с вниманием к личности ребенка, гибко применяют меры поощрения и наказания, исключая унижения и неоправданное восхищение [19].

Так, дети, воспитывающиеся в семьях, где проявляют внимание к их интересам и кругу общения, но при этом сохраняется достаточный уровень требовательности, демонстрируют высокую, но не завышенную самооценку. Их уверенность подкрепляется заслуженной похвалой и справедливыми наказаниями, исключая элементы унижения. В то же время пониженная самооценка может быть результатом не столько строгих требований, сколько равнодушного отношения, когда ребёнок получает широкую свободу, которая на деле оборачивается бесконтрольностью и отсутствием участия со стороны родителей.

Именно семья формирует исходный уровень притязаний ребёнка — ту планку, на которую он ориентируется в учебной деятельности и межличностных отношениях. Дети с высокими притязаниями и престижной мотивацией обычно ориентированы на успех и уверены в своём будущем, тогда как дети с низкой самооценкой редко ставят перед собой амбициозные цели, сомневаются в собственных возможностях и довольствуются минимальными результатами уже на ранних этапах обучения [31].

Влияние на формирование самооценки оказывают и межличностные отношения между родителями. Постоянные конфликты в семье накладывают долгосрочный отпечаток на жизнь детей, отражаясь как на их детских переживаниях, так и на их будущих семейных и социальных связях. Так, исследование американских психологов показало, что дисгармоничные отношения между супругами не только осложняют детско-родительское взаимодействие, но и влекут за собой напряжённые отношения между братьями и сестрами, сохраняющиеся и во взрослом возрасте. В эксперименте, охватившем 182 человека обоего пола в возрасте от 22 до 58 лет, было установлено, что участники с низкой самооценкой чаще описывали атмосферу родительской семьи как конфликтную и дисгармоничную, в то время как те, кто обладал высокой самооценкой, вспоминали отношения родителей как более теплые и доверительные. Более того, исследование показало, что супружеская и родительская дисгармония почти всегда сопряжена со снижением самооценки у детей. Опрос воспоминаний также выявил, что те, кто ощущал дефицит родительской любви в детстве, во взрослой жизни рассматривали своих братьев и сестёр скорее, как соперников, чем как союзников [29].

Влияние семейных условий на самооценку ребенка проявляется многоаспектно: от характера воспитательных практик до эмоциональной атмосферы в семье. Адекватная или искаженная самооценка формируется как результат постоянного взаимодействия ребёнка с родителями и отражает качество семейных отношений в целом.

Семейное воспитание выступает одним из ведущих факторов, определяющих личностное становление ребенка и формирование его индивидуальных особенностей. В научных исследованиях в области психологии и педагогики особое внимание уделяется различным стилям семейного взаимодействия, так как именно они задают характер отношений между родителями и детьми, оказывая влияние на развитие социально-коммуникативных навыков, эмоциональной сферы и способности к самоорганизации. Существуют несколько основных стилей воспитания, каждый из которых имеет свои характеристики, последствия и степень влияния на формирование личности ребенка. В данной работе акцент сделан на анализе этих стилей, особенностях их проявления и их роли в психическом и социальном развитии подрастающего поколения [37].

Авторитарный стиль определяется высокой степенью требовательности со стороны родителей при низком уровне эмоциональной вовлеченности. Родители стремятся установить жесткие правила и полный контроль, исключая возможность диалога и учета позиции ребенка. Для данного стиля характерны строгость, наказания как основной метод дисциплины, недостаток теплоты и эмоциональной близости. В результате у детей часто формируется тревожность, заниженная самооценка, трудности в проявлении самостоятельности и выражении эмоций, что может негативно отражаться на их межличностных отношениях и профессиональной самореализации в будущем.

Авторитетный стиль считается наиболее гармоничным и эффективным. Он сочетает требовательность с высокой эмоциональной поддержкой. Родители здесь активно вовлекают детей в обсуждение правил, учитывают их мнение, при этом способствуют развитию ответственности и самостоятельности. Важное место занимает доверие и уважение к личности ребенка. Такие дети, как правило, обладают устойчивой самооценкой, развитыми коммуникативными навыками, критическим мышлением и способностью к сотрудничеству. По мнению Г. Крайга [22], именно данный стиль помогает формировать у детей уверенность в

себе и уважение к окружающим, а также закладывает основу для осознанной дисциплины, основанной на любви и поддержке.

Отказной стиль характеризуется низкими требованиями и слабой эмоциональной вовлеченностью родителей. В таких семьях отсутствует четкая система правил и стабильность, родители демонстрируют равнодушие к проблемам ребенка и его потребностям. Это ведет к дефициту внимания и ощущению ненужности у детей, что может способствовать развитию агрессии, трудностей в самоидентификации и формированию низкой самооценки. Подобное воспитание негативно сказывается на социализации и создает барьеры в построении зрелых отношений во взрослом возрасте.

Либеральный стиль предполагает минимальный контроль при высокой степени эмоциональной поддержки. Родители предоставляют детям свободу выбора и поощряют самовыражение. Это способствует развитию уверенности, креативности и самостоятельности, однако нередко приводит к недостатку организованности, трудностям с ответственностью и несформированности дисциплины.

Стили семейного воспитания оказывают значительное воздействие на процесс становления личности, ее социальное и эмоциональное развитие. Наиболее сбалансированным и эффективным является авторитетный стиль, однако при этом важно учитывать уникальные условия и особенности каждой семьи. Цель воспитания должна заключаться в формировании у детей способности к независимому мышлению, уважению к себе и другим, что особенно важно в условиях современного общества, где актуальна проблема вседозволенности [35].

С позиции социологии семья рассматривается как базовый элемент общества, без полноценного функционирования которого невозможно его гармоничное развитие. Устойчивое и гармоничное развитие любого социума определяется наличием семьи, способной полноценно выполнять свои фундаментальные функции — культурную, эмоциональную и социально-

экономическую. [4]. Являясь ключевым звеном социальной системы, семья обеспечивает реализацию естественного права человека на обладание собственностью и находится в тесной взаимозависимости с экономическими процессами, протекающими в обществе. Она одновременно использует его ресурсы и восполняет их, в первую очередь воспроизводя главный ресурс – человеческий капитал [7].

В психологическом аспекте семья определяется как система межличностных отношений, направленных на выполнение двойной задачи: с одной стороны, ограждать индивида от чрезмерных манипулятивных влияний общества, а с другой – способствовать его социализации и адаптации к существующим социальным нормам и требованиям. Таким образом, семья создает условия для полноценного развития и функционирования личности в социальной среде [12].

Психология внутрисемейных отношений тесно связана с проблемами личностного становления каждого члена семьи. Она охватывает не только детский возраст, но и этапы зрелости и старения, затрагивая самые острые экзистенциальные вопросы человеческой жизни. Именно в семье формируется уникальная социальная ситуация развития, где личностные и социальные аспекты сосуществуют во взаимосвязи, которая может носить как гармоничный, так и противоречивый характер [40].

Внутрисемейное взаимодействие выполняет двойственную функцию: оно способствует усвоению культурных норм и ценностей общества (ассимиляции) и одновременно помогает внутреннему миру личности адаптироваться к этим культурным схемам (аккомодации). В одних случаях это содействует формированию целостности личности, а в других может усиливать противоречия и приводить к образованию психологических комплексов [27].

Таким образом, именно в процессе семейного взаимодействия и общения между поколениями осуществляется становление психики ребенка, а также происходит изменение эмоционально-психологического состояния родителей.

Современная семья нередко сталкивается с социальными и экономическими противоречиями, однако, несмотря на это, она продолжает выполнять роль основного опорного института личности. При этом взаимоотношения между родителями и детьми приобретают определяющее значение для анализа как текущего состояния семьи, так и перспектив ее дальнейшего развития [9].

Исследования, начатые еще в 1920-е годы, подтвердили значительное влияние родителей, особенно матери, на формирование психического развития ребенка. Родительская любовь имеет биологические предпосылки, но в целом трактуется как культурно-исторический феномен, изменяющийся под воздействием общественных норм, традиций и ценностных ориентиров [11].

В современной психологии существует множество теоретических концепций, объясняющих сущность и значение детско-родительских отношений. Эти концепции представлены в виде своеобразных моделей оптимального взаимодействия в семье, отражающих научные представления о том, какими должны быть отношения между родителями и детьми.

Эти модели задают ориентиры и принципы, позволяющие сформировать у ребенка благоприятные условия для развития. Традиционно выделяют три основные направления: психоаналитическую, бихевиористскую и гуманистическую концепции семейного воспитания [34, 15].

Психоаналитическая модель детско-родительских отношений.

В концепции классического психоанализа, разработанной З. Фрейдом, ключевая роль в становлении психики ребенка отводится влиянию родительских фигур. В раннем детстве, когда психическая структура личности обладает наибольшей восприимчивостью к внешним факторам, именно родители — мать и отец — становятся центральными объектами эмоционального опыта, определяющими характер последующего психологического развития [34]. Даже повседневные действия родителей, направленные на уход за младенцем, приобретают глубокий психологический смысл и оставляют след в его дальнейшем развитии [36].

На стадии грудного вскармливания ключевым является то, каким образом удовлетворяются биологические потребности малыша. Возможность получать удовольствие от сосания формирует у ребенка чувство базового доверия к миру, закрепляет привязанность и способствует развитию активности по отношению к другим людям. В дальнейшем именно эта основа влияет на характер его межличностных связей. Важное значение имеют терпимость и разумная требовательность родителей в процессе приучения к опрятности и контролю над физиологическими потребностями. Поддержка этих усилий закладывает предпосылки к адекватной саморегуляции, формированию позитивной самооценки и даже развитию творческих способностей [41].

Нарушение гармонии на ранних этапах психосексуального развития, по мнению З. Фрейда, чревато отклонениями в личностном становлении. Чрезмерное или, напротив, недостаточное удовлетворение потребностей, а также неадекватные требования со стороны родителей могут приводить к закреплению инфантильных форм поведения. В результате формируются определенные типы личности, например «орально-пассивный» или «анально-удерживающий», которые сохраняют свои проявления и в зрелом возрасте [41].

Особая роль в становлении личности отводится периоду от трех до шести лет. В это время проявляется ключевой психосексуальный конфликт – «Эдипов комплекс» (у девочек – «комплекс Электры»). Он выражается в бессознательных переживаниях любви к родителю противоположного пола и соперничестве с родителем своего пола. Преодоление этого конфликта происходит через процесс идентификации с родителем того же пола, что способствует формированию суперэго и усвоению социальных норм и ценностей. Именно в этот период закладываются основы морального сознания и социально приемлемого поведения [41].

Ранний опыт общения с родителями оказывает длительное влияние: способы разрешения детских конфликтов, кризисов адаптации и неудач находят отражение в особенностях личности взрослого человека. Негативный опыт

может стать причиной инфантилизма, эгоцентризма, агрессивности и трудностей в выполнении будущей родительской роли. Такие люди нередко испытывают проблемы в принятии собственных детей и в построении гармоничных внутрисемейных отношений [36].

Идеи Фрейда получили развитие в концепции Э. Эриксона, который рассматривал взаимоотношения между родителями и ребенком как двойственный процесс. Родители, по его мнению, должны сочетать заботу и защиту с предоставлением ребенку определенной свободы, чтобы он мог проявлять инициативу и учиться находить баланс между внешними требованиями и собственными стремлениями. В отличие от Фрейда, Э. Эриксон сместил акцент с инстинктивных влечений на социальные отношения и исторический контекст, в которых развивается «Я» ребенка [40].

Свою интерпретацию роли родителей в воспитании представил Э. Фромм. Он выделял два типа родительской любви – материнскую и отцовскую. Материнская любовь безусловна: ребенок воспринимается как ценность сам по себе, просто за факт своего существования. Она не требует усилий для ее получения, но предполагает внутреннюю зрелость матери, ее способность доверять жизни и передавать ребенку чувство безопасности. При этом подлинная материнская любовь, по мнению Фромма, не должна препятствовать взрослению ребенка или подменять его самостоятельность чрезмерной опекой. В отличие от этого, отцовская любовь носит условный характер и предполагает соответствие ожиданиям: ребенок должен заслужить ее через дисциплину, достижения, выполнение обязанностей. В наилучшем варианте сочетание двух типов родительской любви — безусловной, исходящей от матери, и условной, характерной для отца — создает основу для полноценного и гармоничного становления личности, а также способствует сохранению ее психического и духовного благополучия [17].

Следовательно, в рамках психоаналитического подхода центральное значение в процессе воспитания придается формированию у ребенка чувства

привязанности, внутренней безопасности и эмоциональной сопричастности с родителями. Создание условий для этих связей в первые годы жизни, начиная с момента рождения, становится фундаментом для гармоничного психического и личностного развития.

Бихевиористская модель детско-родительских отношений.

В научной психологии «бихевиористская» модель семейного воспитания берет свое начало из бихевиористского направления (Дж. Уотсон, Б. Ф. Скиннер). Основное внимание в этой модели уделяется формированию правильного поведения ребенка и строгой дисциплине [37].

Экспериментальные исследования, направленные на выявление закономерностей появления новых форм поведения у человека, позволили Дж. Уотсону и его последователям прийти к выводу, что врожденные компоненты психики занимают минимальное место, а её развитие определяется в первую очередь условиями социальной среды. Таким образом, личность формируется под влиянием внешних стимулов, которые задают направление воспитательного процесса. Окружение ребенка рассматривалось как совокупность конкретных ситуаций, складывающихся из различных раздражителей. Поведенческие реакции, в свою очередь, выступали результатом этих воздействий, что подчеркивало важность грамотной организации среды обитания ребенка [32].

Уотсон указывал на необходимость научного подхода к воспитанию, отмечая, что человечество могло бы значительно повысить уровень воспитательных практик, если бы систематически изучало законы развития ребенка и применяло их в воспитательном процессе. По его мнению, именно на основе таких научных знаний можно создать более эффективную систему воспитания [38].

В рамках концепций социального научения, опирающихся на идеи классического бихевиоризма, центральным вопросом становится социализация. Она понимается как постепенное превращение изначально биологического существа в социальную личность, включенную в систему общественных норм,

ценностей и ролей. Приобретение нового социального поведения объясняется механизмами научения, то есть усвоением форм поведения, эмоциональных реакций и ценностей посредством взаимодействия с окружающей средой [16].

Б. Скиннер, один из основоположников радикального бихевиоризма, различал два типа поведения: респондентное — возникающее как ответная реакция на определённый стимул, и оперантное — формирующееся под воздействием последствий, следующих за совершённым действием. По мнению Скиннера, представление о свободе воли является иллюзорным, поскольку человеческое поведение детерминируется внешними обстоятельствами. Разработанный им метод поэтапного формирования поведения, основанный на системе поощрений (так называемая жетонная система), использовался для закрепления социально одобряемых форм активности [36].

Д. Стерн, объединив психоаналитические категории — регрессию, подавление, проекцию и идентификацию — с основными положениями теории научения, исследовал влияние родителей на развитие ребёнка. Учёный подчеркивал, что в раннем возрасте у младенца формируется психологическая зависимость от матери в процессе постоянного эмоционального взаимодействия, которая впоследствии сменяется более зрелыми и автономными формами поведения. Родители в этом контексте выступают в роли посредников, которые подкрепляют определенные реакции и помогают ребенку перейти на новый уровень социализации [38].

Необихевиорист А. Бандура, развивая социально-когнитивное направление, подчеркивал значимость подражания, наблюдения и моделирования как основных механизмов социализации. По его мнению, родительское поведение становится для ребенка образцом, на основе которого он строит собственные стратегии взаимодействия. Подкрепление, в свою очередь, служит важным условием сохранения и закрепления освоенного поведения [5].

Таким образом, идеи бихевиоризма легли в основу модели семейного воспитания, в которой родители рассматриваются как значимые элементы среды и активные агенты социализации. Их задача заключается в том, чтобы корректировать поведение ребенка с опорой на анализ стимулов, последствий и подкреплений, а также через проявления эмоциональной поддержки и принятия.

Гуманистическая модель детско-родительских отношений.

«Гуманистическая» модель семейного воспитания занимает особое место среди современных подходов к пониманию роли семьи в развитии личности ребенка. Одним из первых, кто заложил основы этого направления, был А. Адлер – создатель индивидуальной теории личности.

По мнению А. Адлера, человек является существом, изначально ориентированным на социальные связи, поэтому развитие личности необходимо рассматривать в контексте межличностных отношений. В его концепции акцентируется внимание на врожденном чувстве общности, или социальном интересе, проявляющемся в естественном стремлении человека к взаимодействию и сотрудничеству с другими. Одновременно подчеркивается, что каждому индивиду свойственно стремление к самосовершенствованию, в котором раскрываются его индивидуальность и творческие способности [1].

Основы стиля жизни, определяющего направление личностного развития, закладываются в ранние годы детства. Этот процесс опирается на внутреннюю потребность преодолеть ощущение собственной неполноценности и найти способы её компенсации, что впоследствии проявляется в стремлении личности к достижению превосходства. Семейная атмосфера, система ценностей, степень взаимного уважения между её членами, а также наличие любви и эмоциональной поддержки, особенно со стороны матери, выступают важнейшими условиями формирования у ребёнка социального интереса. Адлер рассматривал процесс семейного воспитания не только как фактор, значимый для самого ребёнка и его родителей, но и как социальное явление, оказывающее влияние на развитие общества в целом.

В его теоретической модели ключевыми категориями семейного воспитания выступают принцип равенства (при сохранении различий в правах и обязанностях между взрослыми и детьми), сотрудничество и признание естественных последствий поступков ребёнка. Продолжателем идей А. Адлера стал педагог Р. Дрейкурс, который адаптировал и конкретизировал его взгляды. Он внедрил практику проведения консультаций и образовательных встреч для родителей, формулируя задачи воспитания следующим образом: уважение индивидуальности ребенка с раннего возраста, понимание особенностей его мышления и мотивов поведения, построение конструктивных отношений с детьми, а также поиск педагогических приемов, способствующих личностному росту [2]. Дрейкурс подчеркивал, что родители должны оказывать ребенку искреннюю поддержку, но при этом сохранять разумные границы свободы. Совместно с детьми необходимо определять обязанности и ответственность каждого. Ограничения, установленные в рамках сотрудничества, формируют у ребенка чувство безопасности и уверенность в правильности собственных действий [1].

Среди прикладных принципов воспитания Р. Дрейкурс подчеркивал необходимость воздержания родителей от вмешательства в детские конфликты, обеспечение равного участия всех членов семьи в выполнении повседневных обязанностей, а также формирование у каждого из них осознания личной ответственности за общее благополучие семьи. Особое внимание он уделял интерпретации негативного поведения ребенка, которое рассматривал как ошибочную стратегию поиска внимания, признания и безопасности. По его мнению, за деструктивными проявлениями – капризами, неповиновением, мстительными поступками или демонстрацией беспомощности – стоят вполне определенные цели, связанные с желанием занять значимое место в системе семейных отношений. Взрослые, правильно интерпретируя подобные действия, могут помочь ребенку переосмыслить своё поведение и выбрать более конструктивные способы взаимодействия [18].

Опираясь на данные положения, Д. Нельсен, Л. Лотт и Х. С. Гленн разработали концепцию позитивной дисциплины, основанную на ряде ключевых принципов. К ним относятся: самоконтроль родителей и поддержание порядка в семье, уважение права как ребёнка, так и взрослого на личное пространство, сохранение чувства собственного достоинства и взаимного уважения, а также ориентация воспитательного процесса на развитие адекватной самооценки и формирование необходимых для жизни навыков. Основной целью данной программы авторы считали воспитание ребёнка как полноценного члена общества, способного к счастью и самореализации [27].

Таким образом, гуманистическая модель воспитания делает акцент на сотрудничестве, уважении, честности и поддержке, создавая благоприятную эмоциональную атмосферу. В центре этой концепции – личность ребенка, которая рассматривается не как объект воспитательного воздействия, а как равноправный участник отношений, нуждающийся в понимании, признании и любви.

1.2 Понятие самооценки и ее особенности в младшем школьном возрасте

Самооценка традиционно рассматривается как один из ключевых элементов структуры самосознания личности. Самосознание, отражая существование человека в реальности, действует не механически и не зеркально. Представления индивида о самом себе, включая восприятие собственных качеств и особенностей, далеко не всегда совпадают с их объективной характеристикой. Даже мотивы, которые человек выдвигает, объясняя своё поведение другим или самому себе, нередко не совпадают с истинными причинами поступков, определяющими его действия. Самосознание не дано напрямую через переживания, оно формируется в процессе осознания причин и условий этих переживаний. Его адекватность может варьироваться, но в любом

случае оно тесно связано с самооценкой, которая определяется как отношение человека к самому себе. На уровень самооценки значительное влияние оказывает мировоззрение личности, задающее рамки и нормы оценки [34].

С. Л. Рубинштейн отмечал, что самосознание не является врожденным свойством человека, а формируется в ходе развития. Оно не имеет собственной линии становления, а включается как составляющая часть в процесс личностного роста. В процессе накопления жизненного опыта человек открывает новые стороны бытия и переосмысливает их, что становится важнейшим содержанием внутреннего мира личности. Это переосмысление влияет на систему мотивов и смысл задач, стоящих перед человеком. В результате у некоторых людей вырабатывается способность видеть жизнь в широком контексте, выделять в ней действительно значимое и определять её цели. Такая способность выходит за рамки простого объема знаний, это проявление мудрости, которая является редким и ценным качеством [34].

Таким образом, самооценка выражает отношение личности к себе, уровень самоуважения и самопринятия. Она отражает восприятие собственной ценности и компетентности, которые составляют основу Я-концепции. А. Маслоу связывал самооценку с процессом самоактуализации, подчеркивая, что каждому человеку необходимо устойчивое чувство собственной значимости. При этом потребность в положительной оценке должна удовлетворяться не только через внутренние ресурсы, но и через признание со стороны окружающих [25].

А. Адлер связывал становление личности с понятием первичной неполноценности и механизмами компенсации. Однако он не рассматривал их исключительно негативно, напротив, подчеркивал, что именно стремление преодолеть недостатки способствует развитию уникальности и индивидуальности каждого человека [1].

К. Хорни также уделяла внимание предпосылкам формирования самооценки. По её мнению, недостаток родительской любви и принятия приводит к развитию у ребёнка ненасыщаемых потребностей, которые могут

носить невротический характер. В то же время забота, поддержка и одобрение формируют у ребёнка базовое чувство безопасности, необходимое для преодоления тревожности и построения позитивного отношения к миру. В исследованиях С. Куперсмита было показано, что высокая самооценка складывается при сочетании родительского принятия, разумных ограничений и предоставления ребёнку определённой свободы действий. Таким образом, качество и количество родительского внимания в детстве оказалось решающим фактором для её развития [48].

Особое внимание самооценке уделяла А. Самерофф, считавший её ключевым условием успешного воспитания и личностного становления. Она определяла её как способность человека честно, с уважением и любовью относиться к самому себе [35]. По мнению Самероффа, высокая самооценка позволяет человеку выстраивать отношения на основе доверия, ответственности, сострадания и любви. Такой человек уверен в себе, способен принимать самостоятельные решения, при этом не боится просить помощи, оставаясь открытым к взаимодействию. Лишь осознавая собственную ценность, он может уважать ценность других людей [35].

Самооценка носит многомерный характер: у одного и того же человека она может быть высокой в сфере межличностных отношений и низкой в области профессиональных или учебных достижений. Таким образом, она напрямую связана с личной идентичностью и отражает как успехи, так и неудачи индивида. В случае наличия любви и поддержки формируется «идентичность успеха», при их недостатке – «идентичность неудачи» [1].

По мнению Р. Бернса, Я-концепция представляет собой совокупность установок человека в отношении самого себя. Эти установки включают когнитивный компонент (убеждения), эмоциональный (оценочное отношение) и поведенческий (реакции и поступки). Самооценка является её составной частью, выражая эмоционально-оценочное отношение личности к собственному образу

Я [7]. При этом она не статична, а изменяется под воздействием обстоятельств и социальной среды.

Американский психолог У. Джеймс предложил формулу самоуважения, связывая его с соотношением успехов и притязаний личности: самоуважение = успех / притязания [17]. Он отмечал, что поддержание самооценки требует баланса между стремлением к высоким достижениям и готовностью снижать завышенные притязания, чтобы избежать разрушительных последствий неудач.

Самооценка является сложным и многоуровневым феноменом, включающим когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты. Она зависит от условий социализации, особенностей семейного воспитания, успехов в значимой деятельности, а также от того, насколько личность способна адекватно соотносить свои возможности и достижения. Понимание природы самооценки и факторов её формирования представляется одной из важнейших задач современной психологии, требующей дальнейшего экспериментального изучения.

Самооценка младшего школьника формируется на основе развития его самопознания, которое наиболее интенсивно осуществляется в учебной деятельности. В отличие от игровой, учебная деятельность является целенаправленной, результативной, обязательной и произвольной, она получает внешнюю оценку со стороны взрослых и сверстников. Именно поэтому она во многом определяет положение ребенка среди окружающих, его внутреннюю позицию, психологическое самочувствие и эмоциональное благополучие. В процессе обучения школьник познает самого себя, формирует представления о собственных качествах, вырабатывает навыки самоконтроля и саморегуляции.

По мнению В. И. Гарбузова, именно образ собственного «Я» выступает фундаментом формирования самооценки у детей младшего школьного возраста [14]. Результаты исследований показывают, что отношение ребёнка к себе напрямую связано с особенностями его самовосприятия и представлений о

собственной личности. В зависимости от их сформированности можно выделить три группы детей.

К первой группе относятся школьники с относительно адекватным и устойчивым образом себя. В их представлениях содержатся сложные и обобщенные личностные качества. Эти дети способны анализировать собственные поступки, выявлять их мотивы, размышлять о себе. В учебной деятельности они в большей степени опираются на собственные знания о себе, а не на внешнюю оценку взрослых, что способствует быстрому развитию самоконтроля.

Вторая группа включает детей с неадекватными и неустойчивыми представлениями о себе. Их способности к анализу собственных поступков и выделению существенных качеств личности ограничены, спектр осознаваемых характеристик крайне узок. В ряде ситуаций такие дети могут оценивать себя адекватно, однако чаще они нуждаются в целенаправленной помощи педагога в формировании навыков саморегуляции и контроля.

Для третьей группы характерно, что их представления о себе формируются в значительной мере под влиянием мнений взрослых. У этих детей отсутствует стремление к самопознанию, их самооценка неустойчива и чаще всего неадекватна. Низкий уровень самопознания приводит к трудностям в ориентации на собственные силы и возможности, что негативно отражается на их практической деятельности.

Процесс становления самооценки в младшем школьном возрасте во многом связан с общением и системой оценочной деятельности. В отличие от дошкольников, младшие школьники способны выделять больше личностных качеств, их словарный запас расширяется, а самооценки становятся более дифференцированными [24]. Ребенок начинает анализировать и объяснять собственные поступки, аргументировать оценки, отходя от однозначных («черно-белых») суждений. В этом возрасте в самоописаниях часто прослеживается стремление выделить свою принадлежность к определенной

группе или полу, подчеркнуть индивидуальные качества, отличающие его от других.

Особое значение для формирования адекватной самооценки имеет школьная отметка. Мотивы получения оценки различаются по мере взросления: если у первоклассников они носят преимущественно внешний характер (получить похвалу, порадовать близких), то к 3–4 классу учащиеся начинают стремиться к объективному пониманию собственных знаний и умений. Этот переход от внешней мотивации к внутренней отражает возрастающую потребность в самопознании. Педагог должен поддерживать данную внутреннюю направленность.

Исследования показывают, что у младших школьников можно выявить все типы самооценки: адекватную и устойчивую, завышенную, неустойчивую в сторону занижения или завышения. При этом к старшим классам младшей школы дети чаще начинают адекватно оценивать собственные возможности, а склонность к переоценке себя уменьшается [10].

Дети с адекватной самооценкой отличаются бодростью, активностью, коммуникабельностью, самостоятельностью и оптимизмом. Они выбирают задания, соответствующие своим силам, после успеха стремятся к более сложным задачам, а после неудачи корректируют свои действия, сохраняя в целом позитивное отношение к себе. Напротив, заниженная самооценка проявляется в неуверенности, застенчивости, повышенной тревожности. Такие дети чаще выбирают легкие задачи, избегают проверок собственных работ, склонны ожидать неудач и болезненно реагируют на ошибки. Завышенная самооценка, напротив, приводит к переоценке собственных возможностей, пренебрежению к достижениям других и чрезмерной самоуверенности.

Как отмечает М. В. Гамезо [6], для детей с завышенной самооценкой характерно избирательное отношение к оценкам: собственные работы они оценивают выше, чем аналогичные по качеству работы сверстников. В их планах она указывает, что устойчивость самооценки напрямую связана с уровнем

притязаний школьника. Несоответствие притязаний и реальных возможностей порождает аффективные переживания, проявляющиеся в упрямстве, агрессии, негативизме. Более того, высокая завышенная самооценка нередко сопротивляется перестройке, так как ребенок стремится сохранить привычный образ себя, игнорируя опыт и внешнюю критику [28].

Таким образом, самооценка младшего школьника формируется в условиях учебной деятельности и общения, постепенно приобретает устойчивый характер и начинает выполнять функцию регулятора поведения. Она влияет на развитие личностных качеств, определяет внутреннюю позицию ребенка и становится важнейшим фактором становления его личности.

1.3 Влияние стиля родительского воспитания на формирование самооценки младшего школьника

Понятийный аппарат, описывающий детско-родительские отношения, в психологии и педагогике представлен весьма широко: сюда относят родительские установки и соответствующие им формы поведения, родительские позиции, типы эмоционального отношения, формы взаимодействия «мать — ребенок», различные модели позитивного и мнимого авторитета, стили воспитания, характеристики патогенных способов воздействия, а также семейные роли ребенка и особенности внутрисемейного общения [44].

Центральным понятием в данной области является родительское отношение, которое отражает взаимосвязь и взаимозависимость взрослого и ребенка. Оно включает в себя субъективную оценку личности ребенка, определяющую особенности восприятия, способы коммуникации и методы воздействия. В структуре родительского отношения обычно выделяют три компонента — эмоциональный, когнитивный и поведенческий. При этом термины «родительская позиция» и «родительская установка» близки по значению, однако различаются уровнем осознанности: позиция чаще связана с

сознательно выработанными взглядами и намерениями, тогда как установка может действовать на более неосознанном уровне.

В научной литературе описаны разные варианты родительских позиций и отношений. Так, А. Я. Варга выделяет симбиотический тип, характеризующийся чрезмерной эмоциональной близостью, авторитарный стиль и позицию эмоционального отвержения, при которой ребенок воспринимается как «маленький неудачник» [11]. В. Н. Дружинин предлагает классификацию стилей воспитания, опираясь на такие параметры, как степень родительской поддержки и дозволения, умение учитывать индивидуальные потребности ребёнка, формальное исполнение воспитательных обязанностей без искреннего вовлечения, а также непоследовательность родительских действий. Кроме того, исследователь выделяет ряд деструктивных поведенческих моделей, среди которых — угодливый «миротворец», обвиняющий, рациональный «компьютер» и растерянный «отвлекающийся» тип [23]. В противоположность этому В. Сатир акцентирует внимание на важности гибкой модели взаимодействия, основанной на осознанном выборе способов поведения и учёте их влияния на личностное развитие ребёнка [26].

Особенности влияния этих стилей воспитания особенно ярко проявляются в младшем возрасте, когда психика ребенка отличается высокой пластичностью и уязвимостью. Симбиотическая модель может привести к снижению самостоятельности и тревожности у детей, тогда как авторитарная — к развитию страха, замкнутости и агрессивности. Поддерживающие и гибкие модели, напротив, формируют уверенность, доверие и чувство защищенности. Непоследовательные и противоречивые установки родителей, как показывает практика, провоцируют у детей младшего возраста неустойчивость поведения, эмоциональную возбудимость и трудности в социализации.

Не менее важным фактором выступает личность самого родителя: его пол, возраст, особенности характера и темперамента, уровень культуры и образования, социальный статус, а также национально-культурная

принадлежность [26]. Эти характеристики определяют не только выбор методов воспитания, но и глубину эмоциональной вовлеченности во взаимодействие с ребенком.

А. С. Спиваковская акцентирует внимание на роли ребенка в семейной системе, которая особенно заметна в дисгармоничных семьях. Здесь формируются устойчивые ролевые позиции: «козел отпущения» – ребенок, на которого переносится супружеское недовольство; «любимчик», чрезмерно обогащаемый заботой и вниманием; «беби», лишенный самостоятельности; «примиритель», вынужденный брать на себя функции взрослого [35]. Эти роли, закрепляясь в младшем возрасте, становятся фактором риска для полноценного психического развития.

Существенный вклад в изучение семейных влияний внесла и концепция З. Матейчека, связывающая качество воспитательной среды с удовлетворением базовых потребностей ребенка. Излишне стабильная и эмоционально холодная атмосфера способствует формированию пассивности и задержек развития, тогда как нестабильная и безучастная среда ведет к гиперактивности и несосредоточенности [27]. В младшем возрасте подобные условия особенно травматичны: они отражаются на речевом развитии, познавательной активности и социальном поведении.

Дополнительно выделяются типы родительской любви, которые по-разному сказываются на личности ребенка. Действенная любовь, основанная на уважении, симпатии и близости, формирует гармоничную привязанность. Отстраненная или жалостливая любовь ограничивает эмоциональный контакт, снижая уверенность и самостоятельность. Отвержение и презрение, напротив, могут вызывать у младших детей стойкие невротические реакции и чувство собственной неполноценности [27].

Оптимальная родительская позиция, как отмечают исследователи, должна быть адекватной, гибкой и прогностичной. Адекватность предполагает учет индивидуальных особенностей ребенка, гибкость – способность родителей

изменять стиль взаимодействия по мере взросления, а прогностичность – ориентацию на перспективы развития и «зону ближайшего развития» [17].

Г. Крайг [22] выделяет четыре основных стиля воспитания: авторитетный (теплые отношения при высоком контроле), авторитарный (холодные отношения при высоком контроле), либеральный (теплота при низком контроле) и индифферентный (холодность при низком контроле). Для детей младшего возраста наиболее благоприятным признается авторитетный стиль, так как он сочетает эмоциональную поддержку с разумными границами. Авторитарный стиль, напротив, часто формирует у малышей тревожность и агрессивность, а индифферентный – равнодушие и низкую мотивацию.

В клинической психологии А. И. Захаров [20] предложил ряд критериев, позволяющих связать родительские стили с риском развития неврозов. Например, чрезмерное ограничение в сочетании с эмоциональной неустойчивостью родителей может вызывать у ребенка невроз страха, а непоследовательность и вседозволенность – истерические проявления. В младшем возрасте такие нарушения особенно ярко отражаются на эмоциональной сфере и поведении.

Э. Г. Эйдемиллер классифицирует различные формы дисгармоничного воспитания, к числу которых относит гиперопеку, авторитарное доминирование, чрезмерное навязывание моральных обязанностей, эмоциональное неприятие ребёнка, применение жестоких методов воздействия, а также недостаток родительского внимания и контроля (гипопротекцию). Все они негативно влияют на развитие младших детей, препятствуя формированию самостоятельности, уверенности и позитивной Я-концепции [50].

Таким образом, типы и стили воспитания, будучи продуктом установок и личностных особенностей родителей, оказывают непосредственное влияние на развитие ребенка. Особенно значим этот фактор в младшем возрасте, когда именно через семейные отношения закладываются основы эмоциональной устойчивости, когнитивного развития и социальной адаптации. Поэтому

адекватность и гибкость родительской позиции выступают ключевыми условиями полноценного становления личности ребенка.

Выводы по первой главе

В заключение первой главы, в которой представлен теоретический анализ вопроса о воздействии различных стилей семейного воспитания на становление самооценки личности ребёнка младшего школьного возраста, представляется возможным сформулировать ряд обобщающих выводов.

Прежде всего, в психолого-педагогической литературе накоплен значительный опыт изучения феномена детско-родительских отношений, их структуры и содержания. Понятия «родительское отношение», «родительская позиция», «установка» и «стиль воспитания» выступают ключевыми категориями, раскрывающими специфику взаимодействия родителей и детей. Современные исследователи едины во мнении, что стиль семейного воспитания представляет собой системный фактор, задающий рамки для социального и личностного развития ребёнка, определяющий его внутреннюю позицию и способы самовосприятия.

Анализ различных подходов позволил выделить основные стили семейного воспитания – авторитетный, авторитарный, либеральный и индифферентный [54], а также акцентировать внимание на таких формах, как гиперпротекция, эмоциональное отвержение, непоследовательное воспитание [51]. Каждый из стилей имеет собственные последствия для развития личности ребёнка. Так, авторитетный и гибкий стили оказывают позитивное влияние: они формируют у младших школьников уверенность, адекватную самооценку, способность к самоконтролю и самостоятельности. В то же время авторитарный стиль приводит к развитию тревожности, заниженной самооценки и внутреннего напряжения, а либеральный и индифферентный стили – к несформированности волевых качеств и трудностям социальной адаптации.

Особое значение имеет то, что именно в младшем школьном возрасте закладываются основы адекватной и устойчивой самооценки, которая впоследствии становится важнейшим регулятором поведения и базой для

формирования личностной идентичности. Семейное воспитание выступает здесь как ключевой детерминант, поскольку задаёт эмоциональный фон, стиль общения и систему требований, определяющих, каким образом ребёнок начинает воспринимать и оценивать самого себя.

Следовательно, проведённый теоретический анализ позволяет утверждать, что типы семейного воспитания находятся в тесной взаимосвязи с процессом формирования самооценки у детей младшего школьного возраста. Адекватная и устойчивая самооценка складывается в условиях гармоничного и эмоционально поддерживающего взаимодействия, где родительская позиция отличается адекватностью, гибкостью и прогностичностью. Напротив, несогласованные, чрезмерно жёсткие или, наоборот, равнодушные модели воспитания приводят к искажению представлений ребёнка о себе и формированию неадекватной самооценки.

Выводы первой главы создают основу для дальнейшего эмпирического изучения специфики влияния различных стилей воспитания на развитие самооценки, а также для поиска психолого-педагогических условий, обеспечивающих её оптимальное формирование в младшем школьном возрасте.

Глава 2. Эмпирическое исследование влияния стилей семейного воспитания на самооценку ребенка младшего школьного возраста

2.1 Организация и методы эмпирического исследования

Проведение эмпирического исследования, направленного на выявление особенностей влияния стилей семейного воспитания на процесс формирования самооценки личности ребёнка младшего школьного возраста, включало в себя реализацию нескольких основных этапов. На подготовительном этапе были определены цель, задачи и гипотеза исследования, а также проведён подбор диагностических методик, позволяющих выявить уровень развития самооценки у детей и установить характер семейного воспитания, оказывающего непосредственное влияние на её формирование.

Исследование проводилось на базе Общеобразовательной школы №19 города Костаная (Республика Казахстан). В эксперименте приняли участие учащиеся начальной школы в возрасте 8-10 лет. Общее количество участников составило 50 человек, которые были распределены на контрольную и экспериментальную группы по 25 школьников в каждой.

Педагогический эксперимент проходил в три последовательных этапа:

Констатирующий этап. На этом этапе определялось исходное состояние исследуемого явления, уточнялись цели и задачи работы, формулировалась рабочая гипотеза, а также осуществлялся подбор диагностических методик и подготовка необходимой материально-технической базы для проведения исследования. Кроме того, на этом этапе была проведена первичная диагностика уровня самооценки младших школьников и определение преобладающего стиля семейного воспитания в их семьях.

Формирующий этап. Основное внимание здесь уделялось организации и апробации комплекса упражнений и рекомендаций, направленных на коррекцию

неблагоприятных особенностей детско-родительских отношений, влияющих на формирование адекватной самооценки у детей.

Контрольный этап. На завершающем этапе проводился повторный срез результатов с целью выявления динамики изменений, сравнения данных контрольной и экспериментальной групп, а также проверки эффективности разработанных мероприятий.

Целью данного исследования являлось определение характера взаимосвязи между стилями семейного воспитания и уровнем сформированности самооценки у детей младшего школьного возраста. В соответствии с поставленной целью были сформулированы следующие задачи:

- выявить уровень самооценки у учащихся младших классов;
- определить преобладающие типы семейного воспитания, характерные для семей исследуемых детей;
- провести анализ взаимозависимости между стилем воспитательного воздействия родителей и особенностями самооценки ребёнка.

Для решения этих задач применялись такие методы, как анкетирование родителей, опрос школьников, наблюдение за взаимодействием ребёнка с членами семьи, а также использование психодиагностических методик. В частности, для диагностики уровня самооценки использовалась методика «Лесенка» В. Г. Щур, направленная на выявление представлений ребёнка о собственной личности, восприятия им оценки со стороны родителей, а также степени совпадения этих представлений. С целью определения преобладающего стиля семейного воспитания была применена методика А. Я. Варги и В. В. Столина «Анализ семейного воспитания» [11]. Методика В. Г. Щур («Лесенка») представляет собой упрощённую шкалу самооценки, где ребёнку предлагается разместить себя на определённой ступеньке в зависимости от того, как он видит собственные успехи и как, по его мнению, его оценивают значимые взрослые. Наибольшее внимание уделялось соотношению двух оценок – собственной и предполагаемой оценки матери. Считается, что адекватная самооценка

формируется в том случае, когда ребёнок помещает себя чуть ниже предполагаемой позиции, которую он приписывает маме. Это свидетельствует о наличии критичности и способности соотносить личные достижения с поддержкой значимого взрослого [49].

Противоположные случаи – когда ребёнок оценивает себя выше, чем, по его мнению, его оценивает мать, или же прогнозирует низкую оценку со стороны родителей – трактовались как неблагоприятные для формирования гармоничной личности. Такие расхождения зачастую свидетельствуют о дефиците эмоциональной поддержки или о дисгармонии в семейных отношениях.

Результаты первичной и итоговой диагностики, проведённой в ходе эксперимента, позволили установить уровни самооценки у младших школьников и проследить зависимость её формирования от особенностей стиля семейного воспитания. Данная работа была проведена с помощью анкетирования с вопросами закрытого типа. Примеры вопросов составлены в логике методик, близких к «Лесенке» В.Г. Щура и опроснику Варги–Столина «Анализ семейного воспитания», но адаптированы для детей младшего школьного возраста и представлены в Приложении 1. После этого полученные результаты были подвергнуты обработке с применением методов математико-статистического анализа и оформлены в виде таблиц и диаграмм, дополненных материалами анкетного опроса (см. Приложение 2).

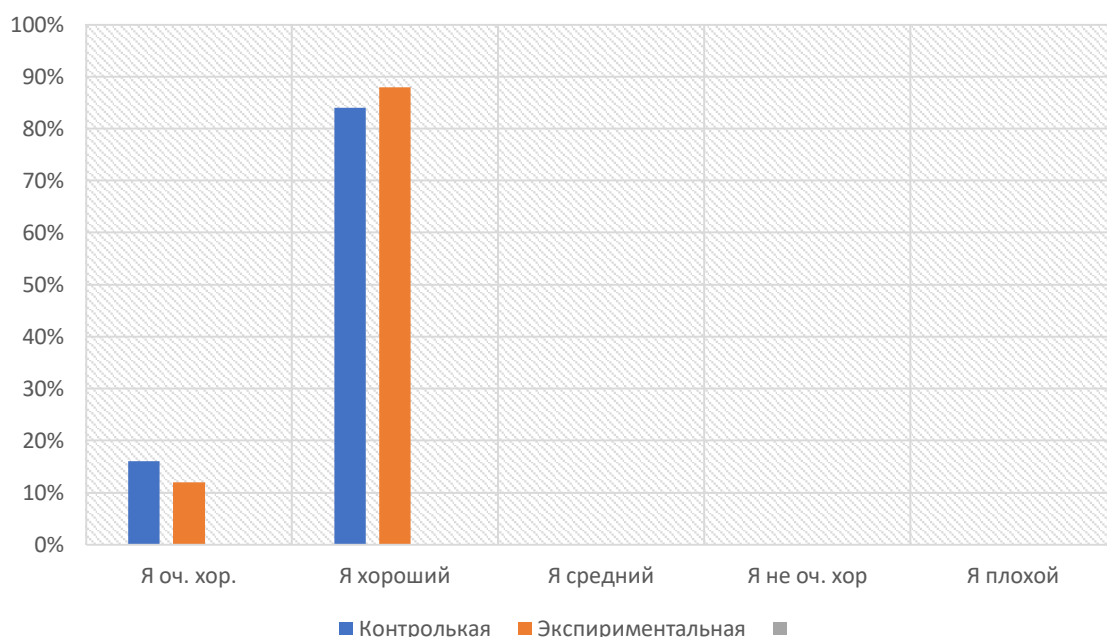


Рисунок 2.1 - Показатели уровня сформированности самооценки учащихся младшего школьного возраста на этапе констатирующего эксперимента

Данные, представленные на рисунке 2.1, свидетельствуют о том, что большинство младших школьников склонны оценивать себя положительно. Так, утверждение «Я хороший» выбрали 84 % учащихся 3 «А» класса и 88 % обучающихся 3 «Б» класса. На уточняющий вопрос «Почему ты так считаешь?» распределение ответов оказалось следующим: среди детей 3 «А» класса 56 % затруднились обосновать свой выбор, ответив «Не знаю», тогда как в 3 «Б» классе аналогичный ответ дали 83 % школьников. В то же время 44 % учеников 3 «А» класса и 17 % учащихся 3 «Б» класса пояснили свою позицию тем, что они «старательно учатся», «слушаются родителей» и, по их мнению, ведут себя «правильно» и «достойно». Выражение «Я очень хороший» встречалось реже: так себя оценили 16% школьников 3 «А» класса и 12% детей 3 «Б» класса. При этом, отвечая на вопрос о причинах, большинство детей также затруднились с объяснением: «Не знаю» указали 78% учащихся 3 «А» и 84% учеников 3 «Б» класса. Более развернутые ответы, такие как «Потому что слушаюсь родителей» или «Потому что хорошо учусь», дали 22% детей 3 «А» и 16% детей 3 «Б» класса.

Следует отметить, что отрицательные самооценочные характеристики – «Я средний», «Я не очень хороший» или «Я плохой» – не были выбраны ни одним участником эксперимента в обеих группах. Это свидетельствует о том, что дети на данном этапе в целом склонны к позитивной оценке собственной личности, что является важным показателем для анализа взаимосвязи семейного воспитания и формирования самооценки. Вопросы анкетирования представлены в Приложении 3.

Соотношение самооценки ребёнка и предполагаемой оценки матери отражено на рисунке 2.2.

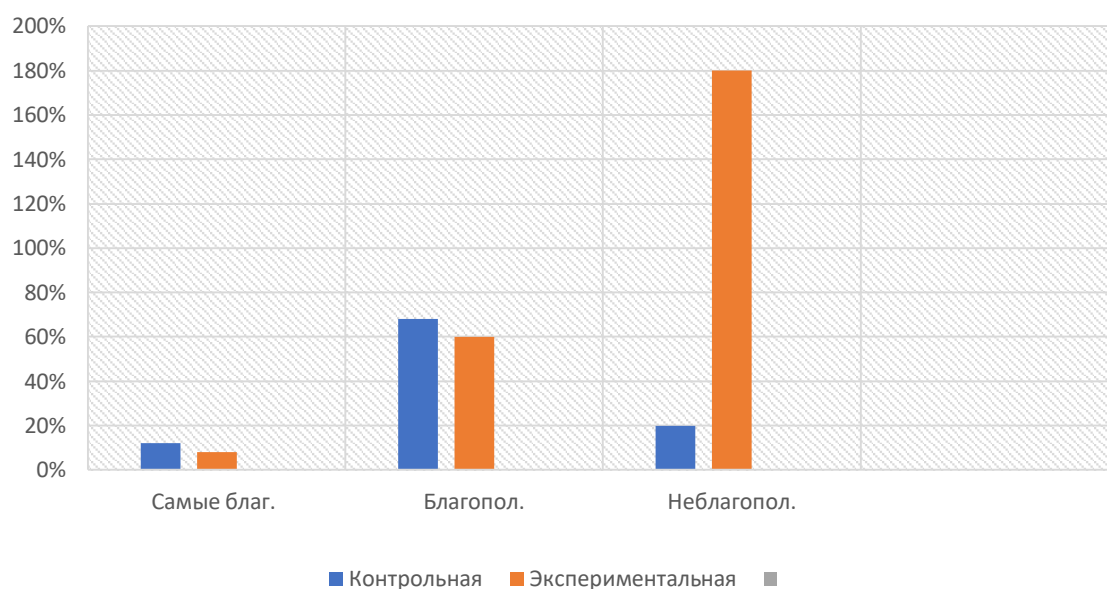


Рисунок 2.2 - Сравнительный анализ личной самооценки учащихся младшего школьного возраста и их предполагаемого представления об оценке со стороны родителей на начальном этапе эксперимента

Согласно результатам диагностики, представленных на рисунке 2.2, младшие школьники распределились по категориям в зависимости от соотношения собственной оценки и предполагаемой оценки со стороны матери.

Так называемая группа «самых благополучных» детей, которые ставили мнение матери немного выше собственной оценки, составила 12% в 3 «А» классе и 8% в 3 «Б» классе. Данные учащиеся проявляют уверенность в том, что могут

рассчитывать на одобрение и поддержку со стороны значимых взрослых, одновременно демонстрируя умение адекватно и критически осмысливать собственные качества личности.

Наиболее представительной оказалась группа «благополучных» детей, у которых наблюдалось совпадение собственной самооценки с предполагаемой оценкой матери: к данной категории отнесены 68 % обучающихся 3 «А» класса и 60 % школьников 3 «Б» класса. Однако внутри этой группы можно выделить три подтипа:

- действительно благополучные дети, чья позиция свидетельствует о гармоничном развитии самооценки;
- инфантильные, склонные всегда помещать себя на верхнюю ступеньку без убедительных объяснений;
- компенсирующие, которые скорее выдают желаемое за действительное, чем объективно оценивают себя.

С целью более точного определения типа учащихся, входящих в данную группу, была дополнительно применена методика, направленная на анализ характера детско-родительских взаимоотношений.

К числу «неблагополучных» были отнесены те дети, чьи собственные оценки себя оказались выше предполагаемой ими оценки со стороны матери. Подобная тенденция выявлена у 20 % обучающихся 3 «А» класса и у 28 % школьников 3 «Б» класса. Подобная самооценка, как правило, указывает на внутреннее ощущение недостатка внимания, тепла и признания со стороны родителей.

Примечательно, что в 72 % случаев среди учащихся 3 «А» класса и в 68 % случаев среди школьников 3 «Б» класса низкий предполагаемый уровень материнской оценки объяснялся наличием младших братьев или сестёр. Дети считали, что мать проявляет больше заботы и предпочтения к младшему ребёнку, символически помещая его на высшую ступень «лесенки».

Следовательно, можно заключить, что значительная часть младших школьников, участвовавших в исследовании, пока не демонстрирует признаков сформированной и устойчивой позитивной самооценки. Несмотря на внешнее совпадение их самооценки с предполагаемым мнением матери, большинство из них затруднялись в аргументации своего выбора, что свидетельствует о недостаточной развитости личностной рефлексии и самоосознания.

На последующем этапе исследовательская работа была сосредоточена на определении уровня самооценки учащихся младшего школьного возраста посредством применения опросника, направленного на изучение мотивации учебной деятельности.

Основная цель данного диагностического инструментария заключалась в выявлении преобладающих мотивационных ориентиров и предпочтений детей в процессе учебной активности. Представленная методика содержала 27 утверждений, сгруппированных по девяти оценочным шкалам:

1. мотивация достижения отметки;
2. социальная мотивация одобрения и требования со стороны значимых взрослых (стремление заслужить похвалу или избежать наказания);
3. познавательная мотивация;
4. собственно, учебная мотивация;
5. социальная мотивация (широкие социальные мотивы);
6. мотивация самоопределения в социальном контексте;
7. прагматическая внешняя (утилитарная) мотивация;
8. социальная мотивация — позиционный мотив;
9. отрицательное отношение к учёбе и школе.

Результаты диагностики были представлены в виде диаграммы (рисунок 2.3), вопросы и таблица отражены в Приложении 4.

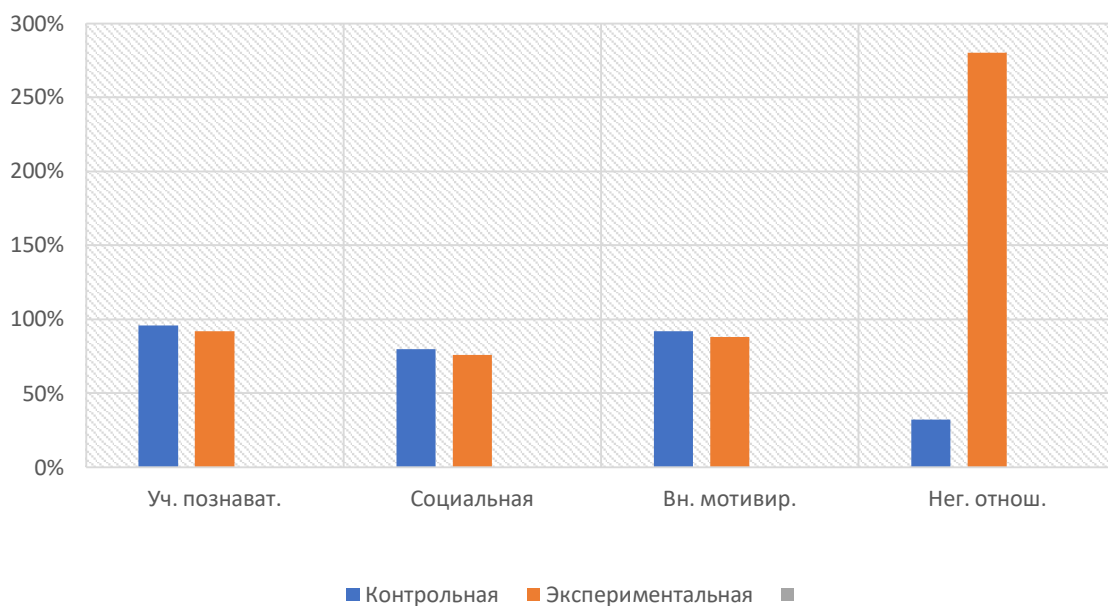


Рисунок 2.3 - Отображение результатов диагностики степени развития процессов - смыслообразования у учащихся младшего школьного возраста на первоначальном этапе экспериментального исследования

Анализ данных, представленных на рисунке 2.3, свидетельствует о том, что преобладающее большинство ответов младших школьников относится к сфере учебно-познавательной мотивации. Так, в 3 «А» классе данный показатель достиг 96%, а в 3 «Б» классе — 92%. Указанная шкала включает как познавательные мотивы (интерес к усвоению новых знаний, стремление к открытиям, желание развивать интеллектуальные способности), так и мотивы, отражающие положительное отношение к самому процессу обучения. Среди наиболее характерных высказываний учащихся встречались следующие: «мне интересно учиться», «на уроках я узнаю много нового», «в школе я нахожу ответы на вопросы, которые меня волнуют», «учёба помогает мне стать умнее и развивать способности», «школа делает меня более образованным человеком».

Помимо этого, высокие результаты были отмечены по шкале внешней мотивации: данный показатель составил 92% у учащихся 3 «А» класса и 88% у школьников 3 «Б» класса.

В эту категорию вошли ответы, отражающие стремление получать хорошие отметки ради похвалы родителей и учителей, ожидание материального или символического поощрения («получить подарок за хорошие оценки»), а также установка на успешное окончание школы с целью достижения жизненного благополучия в будущем.

Несколько ниже оказались показатели по шкале социальной мотивации – стремления к одобрению, которые составили 80 % в 3 «А» классе и 76 % в 3 «Б» классе. Здесь преобладали ответы, связанные с необходимостью соответствовать требованиям учителей, радовать родителей, избегать их наказания, а также поддерживать положительное отношение со стороны одноклассников.

При этом в ответах части школьников прослеживалось негативное отношение к обучению. Так, в 3 «А» классе 32 % учащихся отметили, что «не хотят учиться» или «не любят учёбу», а в 3 «Б» классе подобные ответы дали 28 % детей.

В целом анализ полученных данных даёт основание утверждать, что учащиеся как 3 «А», так и 3 «Б» классов продемонстрировали в основном второй уровень сформированности смыслообразования, что можно расценивать как положительный результат. Это подтверждается высоким уровнем выраженности учебно-познавательных и социальных мотивов, а также относительно низким процентом негативных установок по отношению к школе.

Для углублённого анализа в рамках исследования была применена методика диагностики типов детско-родительских отношений (см. Приложение 3). Диагностика проводилась с использованием опросника, разработанного А. Я. Варгой и В. В. Столиным, включающего пять шкал. Итоговые результаты отражены в Приложении 6 и визуализированы на рисунке 2.4.

В процессе обработки эмпирических данных были выявлены следующие типы взаимодействия в семьях испытуемых:

Тип «Кооперация» характеризуется тем, что родитель позитивно оценивает способности ребёнка, испытывает чувство гордости за его успехи,

поддерживает инициативность и стремится к выстраиванию партнёрских отношений. Такой тип отношений был отмечен у 20% родителей 3 «А» класса и аналогичного процента родителей 3 «Б» класса.

Тип «Симбиоз» проявляется в том, что родитель склонен воспринимать ребёнка младше его реального возраста, стремится удовлетворить все его потребности, оградить от трудностей, что в итоге ограничивает развитие самостоятельности. Подобный стиль оказался преобладающим у 48% родителей 3 «А» класса и 56% родителей 3 «Б» класса.

Вопросы анкетирования и сводная таблица представлены в Приложении 5.

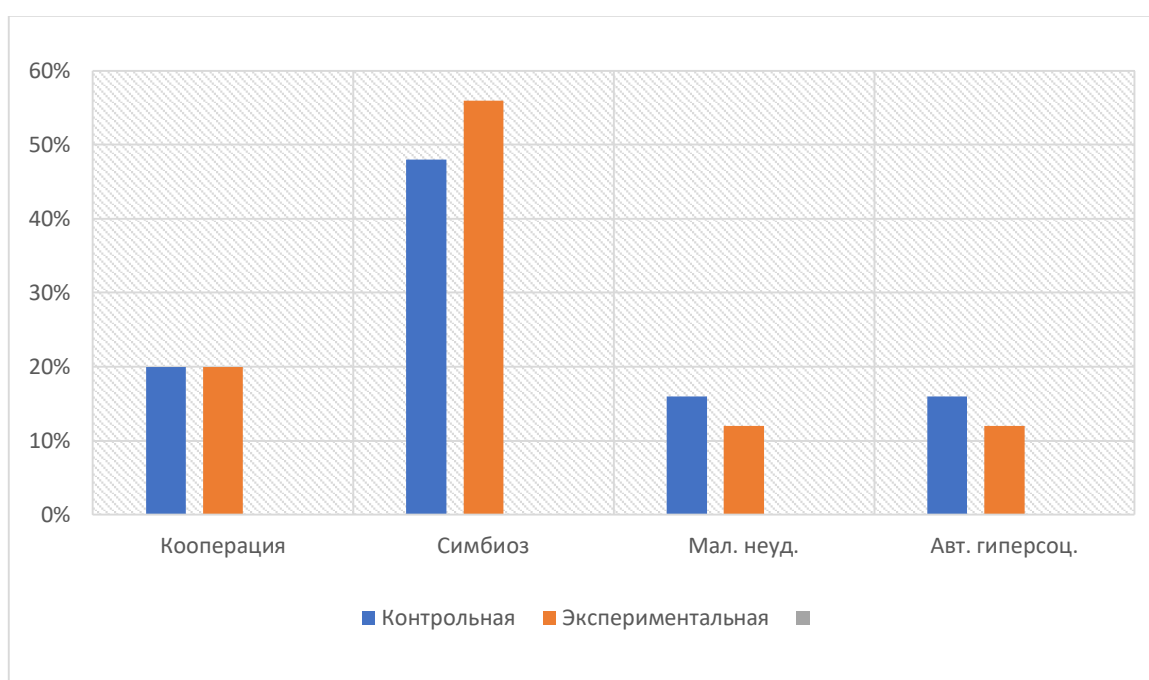


Рисунок 2.4 - Распределение типов детско-родительских отношений у младших школьников на констатирующем этапе исследования.

В группе учащихся 3 «А» класса доля родителей, проявляющих тип отношения «маленький неудачник» (характеризующийся недоверием к возможностям ребенка справляться с задачами самостоятельно и стремлением оградить его от жизненных трудностей), составила 16 %. В 3 «Б» классе этот показатель оказался несколько ниже – 12 %. Схожие результаты были зафиксированы и по шкале «авторитарная гиперсоциализация», которая

отражает тенденцию родителей воспринимать ребёнка как несамостоятельного, слабого и требующего строгого контроля и дисциплины. В 3 «А» классе данный тип отношений был выявлен у 16 % родителей, а в 3 «Б» классе — у 12 %.

При этом положительным аспектом следует считать то, что все родители, принявшие участие в исследовании (100 % в обеих группах), демонстрируют ярко выраженное чувство «принятия» своего ребёнка, что является важнейшей предпосылкой благоприятного личностного развития младшего школьника.

Таким образом, можно сделать вывод, что в большинстве исследованных семей доминирующим является тип взаимоотношений, характеризуемый как «симбиоз». Родители, придерживающиеся данного стиля, склонны воспринимать своих детей как ещё недостаточно самостоятельных и стремятся оградить их от жизненных трудностей и негативных впечатлений. Результаты констатирующего этапа эксперимента также позволили установить, что у учащихся 3 «А» и 3 «Б» классов преимущественно проявляется второй уровень сформированности смыслообразования, который можно охарактеризовать как достаточно благоприятный показатель. Вместе с тем большинство младших школьников демонстрируют неустойчивую, инфантильную самооценку, что свидетельствует о недостаточной сформированности объективного отношения к себе и своим возможностям.

Полученные в ходе исследования результаты подтвердили значимость разработки и внедрения комплекса рекомендаций, направленных на улучшение детско-родительских взаимодействий. В связи с этим на формирующем этапе эксперимента, проходившем в начале 2023 года, был разработан и реализован специальный практикум, ориентированный на коррекцию и совершенствование моделей общения между родителями и детьми. Основная цель данного практикума состояла в преобразовании неэффективных форм поведения и взаимодействия, препятствующих гармоничному развитию личности ребёнка.

В рамках практикума были определены следующие задачи:

- Сформировать у родителей понимание основных принципов конструктивного общения с детьми;
- Научить их способам реагирования на нежелательное поведение ребёнка через выражение собственных чувств без применения наказаний и обвинений;
- Создать условия для осознания взрослыми значимости их эмоционального состояния и поведения в процессе становления личности ребёнка;
- Развить умение родителей управлять своими эмоциями, повысить уровень эмпатии и способность к эмоциональной идентификации в процессе взаимодействия с детьми;
- Сформировать навыки конструктивного разрешения конфликтных ситуаций;
- Повысить уровень педагогической компетентности родителей в области возрастных особенностей младших школьников и понимания возможных причин отклонений в их поведении.

Практикум включал девять занятий продолжительностью два часа каждое, которые проводились еженедельно. Его структура имела поэтапный характер:

I этап — вводно-ориентировочный (2 занятия);

II этап — выявление трудностей и поиск способов их решения (3 занятия);

III этап — формирующий (3 занятия);

IV этап — закрепляющий (1 занятие).

Реализация программы способствовала тому, что родители смогли выстроить более эффективные модели взаимодействия с детьми, что, в свою очередь, укрепило эмоциональную связь и повысило уровень взаимопонимания. Участники стали более чувствительны к эмоциональным состояниям ребёнка, осознали его индивидуальные потребности и овладели практическими приёмами конструктивного общения.

Контрольный этап эксперимента проходил в феврале 2025 года. Поскольку исследование охватывало два учебных года, на данном этапе была проведена корректировка в обозначении выборок: учащиеся, участвовавшие ранее как 3

«А» и 3 «Б» классы, теперь выступали в роли 4 «А» (контрольная группа) и 4 «Б» (экспериментальная группа). Средний возраст детей в момент проведения повторной диагностики составлял 10,5 лет.

Главной целью контрольного этапа стало определение уровня сформированности личностных универсальных учебных действий у младших школьников, а также анализ особенностей детско-родительских отношений в семьях испытуемых. В соответствии с поставленной целью были определены следующие задачи:

- – выявить степень сформированности самооценки у учащихся младшего школьного возраста;
- – исследовать уровень развития смыслообразующих процессов и определить доминирующий тип взаимоотношений в семейной среде.

В качестве методов исследования применялись анкетирование, опрос и методы математической статистики. Диагностический инструментарий остался неизменным по сравнению с констатирующим этапом эксперимента: для изучения самооценки младших школьников использовалась методика В. Г. Щура «Лесенка» (приложение 1). Результаты, полученные в ходе данного этапа, представлены в приложении 7 и обобщены на рисунке 2.5, что позволяет визуально проследить уровень сформированности самооценки у детей.

Согласно полученным данным, подавляющее большинство учащихся в обоих классах оценили себя положительно. Так, вариант «Я хороший» выбрали 84 % школьников в 4 «А» классе и такое же количество – 84 % в 4 «Б» классе. При этом на уточняющий вопрос «Почему ты так считаешь?» в 4 «А» классе 51 % детей затруднились с ответом («Не знаю»), тогда как в 4 «Б» аналогичный ответ дали 32 %. Остальные ученики аргументировали свою самооценку такими высказываниями, как «Потому что хорошо учусь», «Потому что слушаюсь родителей»: 49 % в 4 «А» и 68 % в 4 «Б» классе.

Более высокую самооценку по типу «Я очень хороший» продемонстрировали 16 % учащихся в 4 «А» и 16 % в 4 «Б» классе. При этом

значительная часть детей испытывала трудности с аргументацией: 68 % учеников 4 «А» и 54% учеников 4 «Б» ответили «Не знаю». В то же время 32 % в 4 «А» и 46 % в «4 «Б» классе связали свой высокий уровень самооценки с послушанием и успехами в учебе.

Низкий уровень самооценки («Я средний», «Я не очень хороший», «Я плохой») в обоих классах не был зафиксирован, что свидетельствует о преобладании положительного восприятия собственного «Я» у большинства младших школьников.

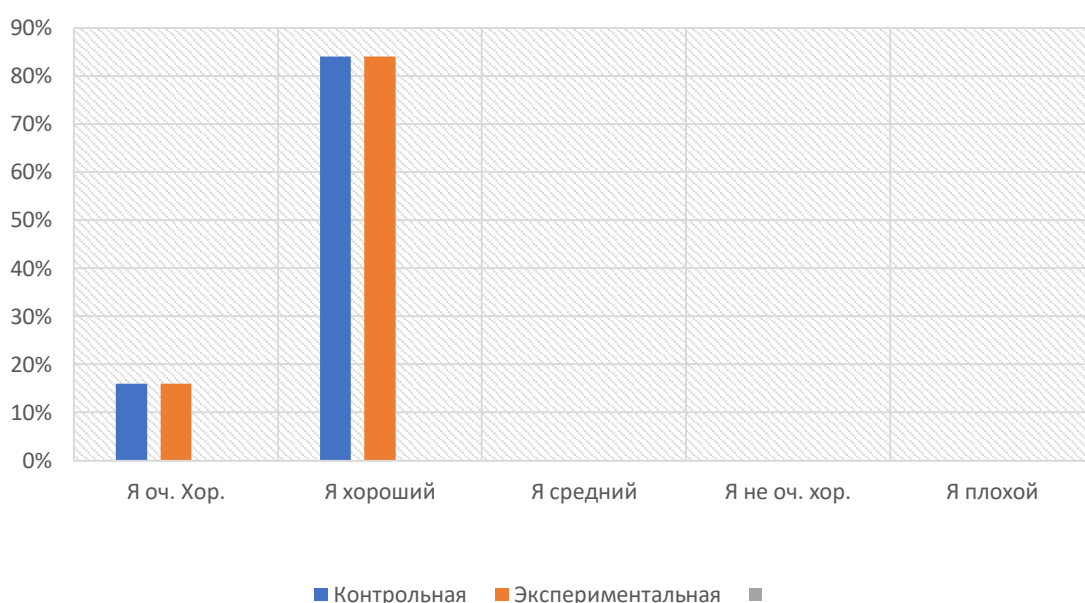


Рисунок 2.5 - Показатели самооценки учащихся младшего школьного возраста на контрольном этапе экспериментального исследования

Соотношение самооценки детей и предполагаемой ими оценки со стороны матери отражено на рисунке 2.6. Так, к категории «самых благополучных» были отнесены учащиеся, которые ставили материнскую оценку немного выше собственной. В 4 «А» классе их оказалось 12 %, а в 4 «Б» классе – 20 %. Дети этой группы демонстрируют умение адекватно соотносить собственные достижения с мнением значимого взрослого, что свидетельствует о наличии устойчивого чувства поддержки и доверия к матери.

Группа детей, условно обозначенная как «благополучная», включала тех учащихся, которые располагали себя на одной ступени с предполагаемой материнской оценкой. Их доля составила 68 % в 4 «А» классе и 64 % в 4 «Б» классе. Данные школьники характеризуются наличием целостного и сбалансированного представления о собственной личности, а также адекватным восприятием отношения со стороны родителей. Внутри этой категории можно выделить несколько подтипов: «по-настоящему благополучные» — дети с устойчивой и реалистичной самооценкой; «инфантильные» — учащиеся, которые склонны без аргументации помещать себя и родителей на высшие позиции; и «компенсирующие» — те, кто приписывает себе и матери чрезмерно позитивные качества, не всегда соответствующие действительности. Для более точного определения принадлежности школьников к одной из указанных подгрупп использовалась методика диагностики типов детско-родительских отношений.

В противоположность им, к категории «неблагополучных» были отнесены дети, оценивающие себя выше, чем, по их мнению, их оценила бы мать. Таких оказалось 20 % в 4 «А» классе и 16 % в 4 «Б» классе. Подобная несогласованность в самооценке и восприятии родительского отношения указывает на недостаток эмоциональной поддержки и ощущения принятия. Примечательным является тот факт, что большинство участников (72 % в 4 «А» классе и 68 % в 4 «Б» классе) объясняли предполагаемо низкую оценку матери наличием младших братьев или сестёр, считая, что именно младшие дети получают от матери больше внимания и любви, занимая, по их мнению, верхнюю ступень «лесенки».

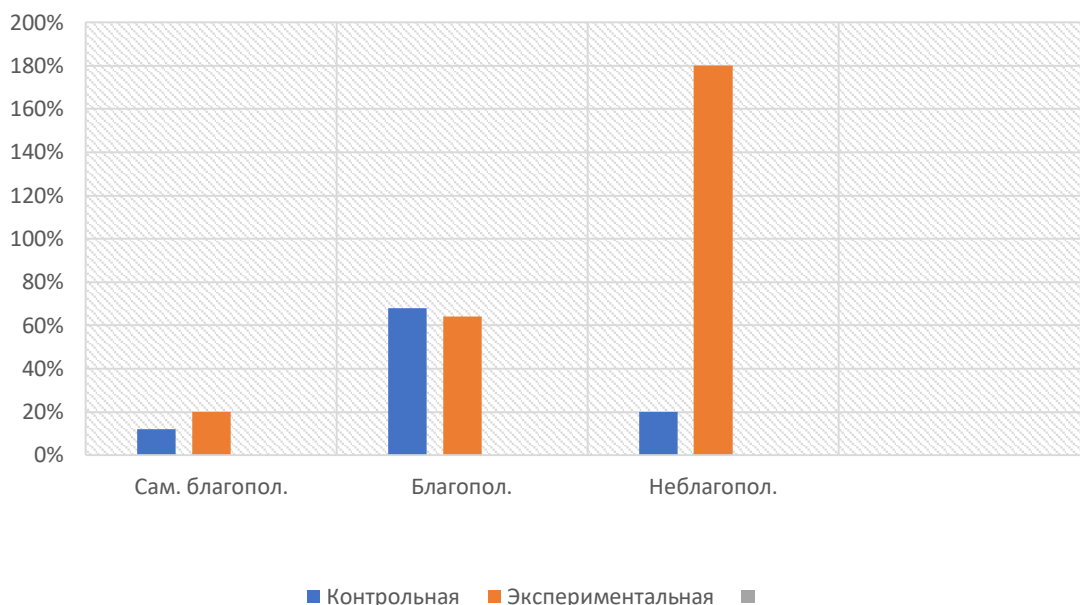


Рисунок 2.6 - Отражение соотношения уровня самооценки учащихся младшего школьного возраста с предполагаемым ими отношением и оценкой со стороны членов семьи, зафиксированное на заключительном (контрольном) этапе проведённого эксперимента.

Таким образом, можно сделать вывод, что в контрольной группе большинство учащихся младшего школьного возраста не проявили признаков наиболее гармоничного уровня личностного развития. Их самооценка в целом совпадает с предполагаемой «материнской» оценкой, однако при этом наблюдается отсутствие развернутых и аргументированных объяснений своего выбора. В отличие от них, участники экспериментальной группы продемонстрировали более содержательные и осмысленные ответы, что позволяет говорить о наличии у них признаков личностного «благополучия».

Анализ структуры детско-родительских отношений показал, что у значительной части обследованных детей преобладает тип взаимодействия, характеризующийся как «симбиоз». При этом в экспериментальной группе зафиксировано на 4 % меньше случаев неблагоприятных форм взаимодействия, чем в контрольной, а показатели по шкале «кооперация» оказались выше на 8 %.

Это указывает на более гармоничную атмосферу и эффективное взаимодействие между членами семей у данных школьников.

Для определения уровня сформированности смыслообразующих механизмов у младших школьников был использован опросник мотивации (см. приложение 2), направленный на выявление ведущих мотивационных тенденций в учебной деятельности. Сводные результаты проведённой диагностики представлены на рисунке 2.7, а подробные данные приведены в приложении 8.

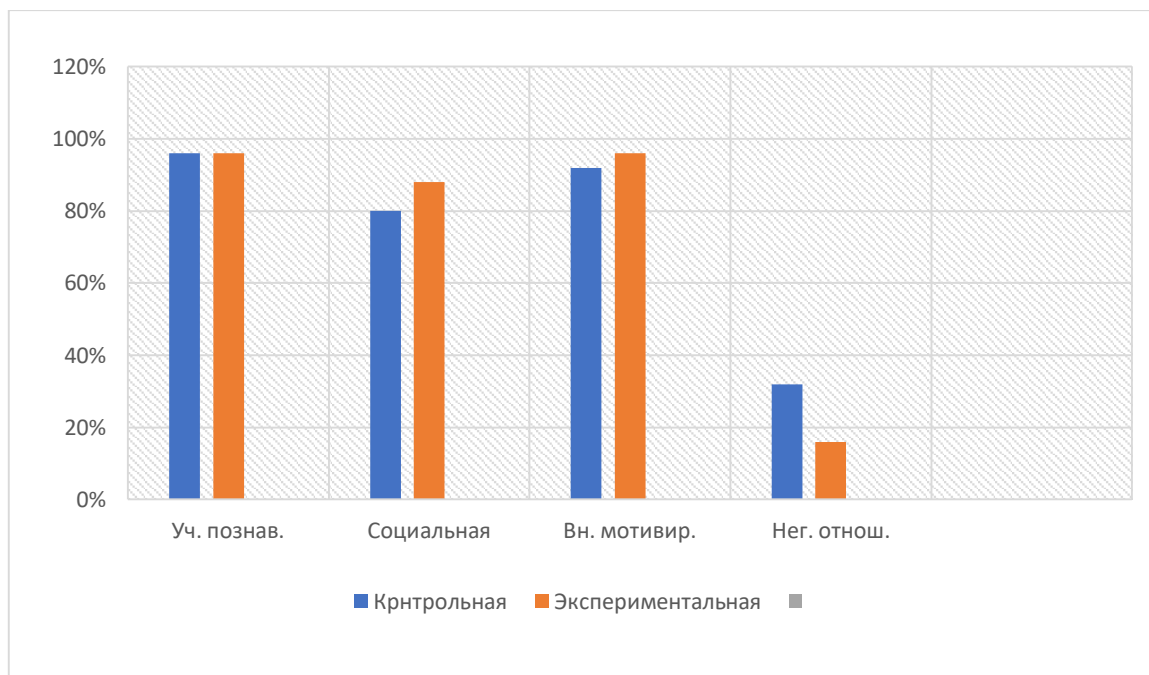


Рисунок 2.7 - Отражение уровень развития способности учащихся к осмыслению и определению личностного смысла собственной деятельности

Проведённый анализ данных, представленных на рисунке 2.7, показывает, что значительная часть ответов младших школьников относится к категории «учебно-познавательных» мотивов. В частности, в 4 «А» и 4 «Б» классах данный показатель достиг 96 %. Эта шкала отражает мотивационные установки, связанные с проявлением познавательного интереса, стремлением к обучению и интеллектуальному развитию. В ответах детей чаще всего встречались такие высказывания, как желание узнавать новое, интерес к самому процессу учёбы, стремление совершенствовать свои умственные способности, стать

образованным человеком и приобрести знания, необходимые для будущей жизни и профессиональной самореализации.

Кроме того, высокие показатели наблюдаются и по шкале «внешней мотивации»: в 4 «А» классе этот уровень составил 92 %, а в 4 «Б» — 96 %. Сюда вошли такие установки, как стремление получать хорошие оценки, чтобы заслужить похвалу или поощрение, желание окончить школу с высокими результатами и в дальнейшем иметь возможность обеспечить достойный уровень жизни.

Несколько ниже оказались показатели по шкале «социальная мотивация – стремление к одобрению»: в 4 «А» классе – 80 %, в 4 «Б» – 88 %. Учащиеся отмечали, что они стараются учиться ради выполнения требований педагогов, для того чтобы порадовать родителей, заслужить уважение сверстников или избежать упреков со стороны взрослых.

Негативное отношение к обучению продемонстрировали 34 % школьников 4 «А» класса и 16 % учеников 4 «Б» класса, что выразалось в ответах типа «не хочу учиться», «не люблю школу».

Подводя итог, можно констатировать, что в обеих группах учащихся выявлен второй уровень сформированности смыслообразования, что можно считать достаточно позитивным результатом. Распределение по шкалам не носит выраженного перекоса в сторону какой-либо из них: учебно-познавательные и социальные мотивы сбалансированы, а показатели негативного отношения к школе остаются на относительно низком уровне.

Для проведения последующего этапа исследования был реализован опрос, основанный на методике выявления типов детско-родительских отношений (см. приложение 3). Диагностическая процедура осуществлялась с использованием опросника, разработанного А. Я. Варгой и В. В. Столиным. Сводные итоги проведённого исследования приведены в приложении 9 и визуализированы в графическом виде на рисунке 2.8.

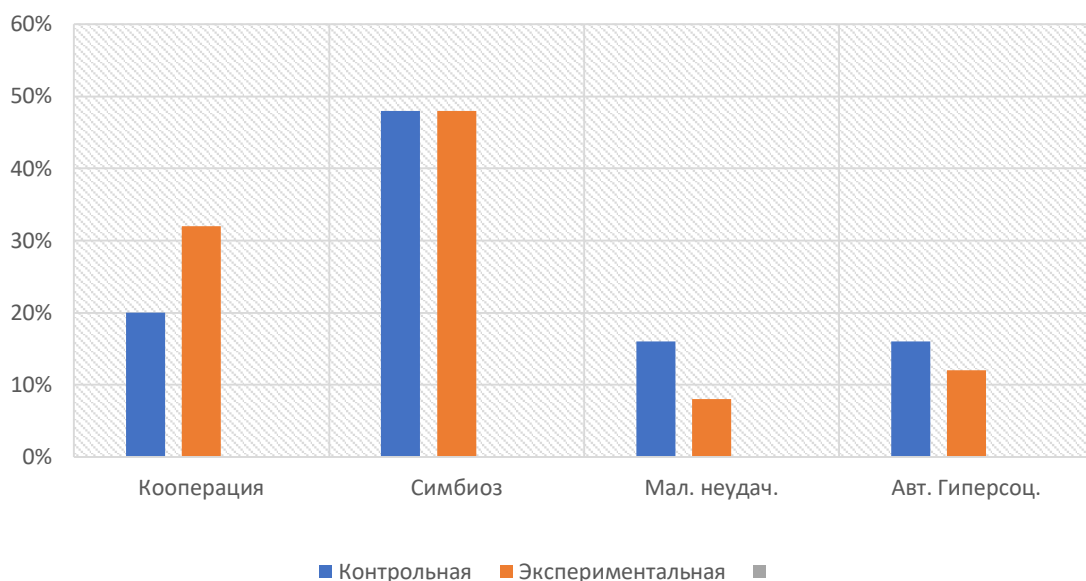


Рисунок 2.8 - Особенности детско-родительских взаимоотношений на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы.

В результате проведённой диагностики детско-родительских взаимоотношений были выявлены характерные особенности их проявления у участников исследования. Так, тип взаимодействия «кооперация», отражающий положительное отношение родителей к возможностям и способностям ребёнка, чувство гордости за него, поддержку инициативности и стремление к партнёрскому общению, отмечен у 20 % семей 4 «А» класса и у 32 % семей 4 «Б» класса.

Тип взаимоотношений «симбиоз», при котором родители воспринимают ребёнка как более младшего, чем он есть на самом деле, стремятся удовлетворить все его потребности и защищать от трудностей, что в конечном итоге тормозит формирование самостоятельности, был зафиксирован у 48 % родителей в обеих группах — 4 «А» и 4 «Б» классов.

Категория «маленький неудачник», отражающая заниженную веру родителей в способности ребёнка и убеждённость в необходимости постоянной

помощи и защиты со стороны взрослых, наблюдалась у 16 % семей 4 «А» класса и у 8 % семей 4 «Б» класса.

Тип «авторитарная гиперсоциализация», связанный с восприятием ребёнка как трудного, требующего строгого контроля, дисциплины и подчинения, был выявлен у 16 % родителей 4 «А» класса и у 12 % родителей 4 «Б» класса.

Следует подчеркнуть, что положительным результатом исследования является наличие у всех родителей (100 % в обеих группах) выраженной позиции «принятия» ребёнка, что говорит о высоком уровне эмоциональной вовлечённости и поддержке.

В целом, анализ полученных данных позволяет заключить, что наиболее распространённым типом детско-родительских отношений среди обследованных является «симбиоз». Это свидетельствует о стремлении родителей сохранять зависимую позицию ребёнка и ограждать его от жизненных трудностей, что может ограничивать развитие личностной самостоятельности. При этом важно отметить, что в 4 «Б» классе уровень неблагоприятных форм взаимоотношений оказался в 1,5 раза ниже, чем в 4 «А» классе, а показатели по шкале «кооперация» оказались выше на 12 %, что отражает более благоприятную картину взаимодействия в семьях учащихся 4 «Б» класса.

Итоги контрольного этапа эксперимента позволяют сделать вывод, что в обоих классах преобладает второй уровень сформированности смыслообразования, что можно рассматривать как достаточно положительный результат. При этом в 4 «А» классе значительная часть учащихся демонстрирует инфантильный характер самооценки, что связано с особенностями семейных установок, в частности с выраженной ориентацией на симбиотический тип отношений. В то же время в 4 «Б» классе наблюдается более гармоничное распределение показателей, где выше уровень кооперации и ниже степень проявления неблагоприятных форм родительского взаимодействия.

2.2 Организация и проведение практического модуля по оптимизации детско-родительских отношений у младших школьников

Исходя из анализа проведённого исследования, можно утверждать, что в контрольной группе значительная часть младших школьников продемонстрировала ограниченные возможности в формировании адекватной самооценки и в осознании собственных достижений. Их ответы носили более односложный и поверхностный характер, что свидетельствует о недостаточном уровне смыслообразования и низкой степени самостоятельного анализа своих учебных успехов. В то же время у детей из экспериментальной группы отмечалась тенденция к более полным и развернутым высказываниям, что подтверждает эффективность созданных условий и реализации психолого-педагогического сопровождения.

Особое значение в процессе формирования адекватной самооценки и учебной мотивации приобретают детско-родительские отношения. В семьях школьников контрольной группы преобладал тип взаимодействия «симбиоз», что нередко препятствует развитию автономности и личностной самостоятельности ребёнка. В то же время среди учащихся экспериментальной группы выявлено более высокое количество случаев, характеризующихся «кооперацией» — совместной деятельностью родителей и детей, основанной на доверии, уважении и поддержке. В процентном соотношении показатели по кооперации в экспериментальной группе превысили результаты контрольной на 8%, а уровень неблагоприятных взаимоотношений оказался ниже на 4 %.

Данные результаты подтверждают необходимость организации специальной коррекционно-развивающей работы, направленной на перестройку устоявшихся стереотипов воспитания в семьях. В связи с выявленными особенностями детско-родительского взаимодействия на формирующем этапе эксперимента был разработан и реализован специальный практикум, направленный на корректировку и оптимизацию этих отношений. Основная идея

данного практикума состояла в создании педагогически целесообразных условий, обеспечивающих гармонизацию общения между детьми и их родителями. Его ключевой целью являлось формирование у взрослых новых моделей воспитательного поведения, способствующих развитию у младших школьников самостоятельности, уверенности в собственных силах и адекватного уровня самооценки.

В рамках реализации поставленной цели практикум предусматривал решение ряда конкретных задач, среди которых особое место занимало формирование у родителей осознания значимости двустороннего и доверительного общения с ребёнком как основы конструктивных взаимоотношений:

- - обучение конструктивным способам реагирования на нежелательные формы поведения детей;
- - формирование у родителей навыков самоконтроля в эмоционально насыщенных ситуациях;
- - развитие эмпатии и умения видеть ситуацию глазами ребёнка;
- - повышение уровня психолого-педагогической грамотности родителей в вопросах воспитания и развития личности младшего школьника.

Практикум строился на основе параллельной работы с детьми и их родителями. Для школьников использовались игровые и тренинговые упражнения, направленные на развитие уверенности в себе и коммуникативных навыков, для родителей — семинарские и дискуссионные занятия, где обсуждались актуальные проблемы воспитания. Ключевым элементом являлись совместные игровые формы, в которых родители и дети учились лучше понимать друг друга и находить пути выхода из конфликтных ситуаций.

Полученные данные показали, что участие в практикуме способствовало повышению уровня доверия и взаимопонимания в семьях. Родители стали более восприимчивыми к эмоциональным потребностям своих детей, что

положительно сказалось на формировании у школьников адекватной самооценки и положительной учебной мотивации.

В ходе реализации практикума, проведённого в рамках коррекционной работы с семьями младших школьников, применялся комплекс разнообразных методов психокоррекции. В ходе реализации программы практикума в родительских группах активно применялись разнообразные методы и приёмы работы, способствующие осознанию и переосмыслению моделей взаимодействия с детьми. Наиболее эффективными оказались групповые дискуссии, анализ конкретных семейных ситуаций, обсуждение типичных поступков детей и родителей, элементы психодрамы, а также выполнение совместных упражнений, направленных на развитие навыков конструктивного общения. В состав родительских групп входили либо оба родителя, либо один из них, что обеспечивало гибкость организации занятий и возможность учитывать индивидуальные особенности каждой семьи.

В детских игровых группах основное внимание коррекционной деятельности сосредотачивалось на преодолении выявленных эмоционально-поведенческих трудностей, формировании более зрелых и адаптивных способов реагирования, а также на перестройке неэффективных поведенческих стереотипов. Особое значение придавалось восстановлению и укреплению гармоничных взаимоотношений ребёнка с его ближайшим социальным окружением, прежде всего с родителями. Для достижения этих целей создавалась эмоционально комфортная и развивающая атмосфера, где ведущим методом являлась игра. Именно игровая деятельность способствовала проживанию детьми новых эмоциональных состояний, развитию позитивных чувств к взрослым и сверстникам, формированию коммуникативных навыков, повышению уверенности в себе и закреплению новых моделей поведения как в игровой, так и в реальной среде.

В результате участия в практикуме дети получили ценнейший опыт эмоционально благополучного взаимодействия, основанного на уважении,

доверии, самостоятельности и признании их индивидуальной значимости. Используемые игровые упражнения имели полифункциональный характер: одна и та же игра могла способствовать повышению самооценки у одного ребёнка, оказывать стимулирующее и активизирующее воздействие на другого или помогать третьему осваивать навыки коллективного взаимодействия.

Наряду с игровыми методами применялись и специальные приёмы неигрового характера, направленные на повышение сплочённости детской группы, формирование у школьников коммуникативных навыков, развитие способности к эмоциональной децентрации и умению адекватно выражать свои чувства. Это способствовало укреплению мотивации к обучению и посещению занятий.

Коррекционная работа, ориентированная на родителей, была направлена прежде всего на углубление их знаний в области психологии детского развития, специфики семейных взаимоотношений и эффективных стратегий воспитания. Проведение тематических семинаров способствовало не только повышению уровня их осведомлённости, но и стимулировало переосмысление установок, касающихся семейных ролей, способов общения и подходов к воспитанию детей. В ходе практических занятий родители постепенно учились более объективно воспринимать поведение и эмоции друг друга, формировали новое видение личности собственного ребёнка, овладевали современными воспитательными технологиями и имели возможность апробировать их в повседневных ситуациях семейного взаимодействия. Особое внимание уделялось когнитивной и поведенческой сферам семейного взаимодействия. Родители вовлекались в обсуждение актуальных проблем, делились опытом, искали пути решения конфликтов, что способствовало изменению неадекватных родительских позиций и формированию более конструктивного стиля воспитания. Групповая форма занятий обеспечивала оптимальные условия для эмоциональной переработки проблем и выработки новых навыков взаимодействия.

Важным направлением работы стало обращение к истории семьи и индивидуальному опыту ребёнка. Использовались игровые методы, ролевые разыгрывания семейных ситуаций, психогимнастика, невербальные формы взаимодействия, которые помогали родителям глубже осознать особенности восприятия и эмоциональных реакций своего ребёнка.

Цикл коррекционных занятий включал 9 встреч, организованных в четыре этапа:

- - ориентировочный (2 занятия) – знакомство, определение целей и задач;
- - диагностико-аналитический (3 занятия) – выявление проблемных зон в семейном воспитании;
- - формирующий (3 занятия) – отработка новых моделей взаимодействия;
- - закрепляющий (1 занятие) – фиксация результатов и обсуждение изменений.

На стартовом и итоговом этапах реализации практикума проводились совместные занятия с участием родителей и их детей. Такой формат работы позволял проследить динамику изменений во взаимодействии между взрослыми и детьми, а также оценить результативность реализованных коррекционных мероприятий. Вся деятельность практикума, ориентированного на оптимизацию и гармонизацию детско-родительских отношений в семьях младших школьников, была организована с опорой на систему базовых принципов, обеспечивающих эффективность как групповых, так и индивидуальных форм работы.

1) Принцип группового взаимодействия.

Все упражнения, обсуждения и выводы выполнялись совместно, что способствовало формированию атмосферы доверия и взаимоподдержки между участниками. Групповая форма работы позволяла родителям обмениваться личным опытом, анализировать собственные трудности и находить пути их преодоления.

2) Принцип последовательности.

Материал практикума выстраивался поэтапно: от демонстрации образца конструктивного поведения и его обсуждения — к детальному разбору алгоритма действий и закреплению навыков в практических упражнениях. Такой подход способствовал более прочному усвоению новых моделей взаимодействия и их постепенной интеграции в повседневное общение с ребёнком.

3) Принцип постоянной обратной связи.

В ходе занятий участники получали оценки и комментарии от других членов группы, а также от ведущего. Такая система способствовала осознанию сильных и слабых сторон собственного поведения и помогала корректировать стратегии общения. Благодаря этому родители могли на практике убедиться в действенности новых форм взаимодействия, заменяя привычные неэффективные модели поведения более результативными.

4) Принцип добровольности.

Работа строилась на основе внутренней мотивации участников. Родители, включённые в процесс, осознанно стремились к изменениям в общении с детьми, что обеспечивало подлинный личностный рост. Подчёркивалось, что внешнее давление и принуждение не способны привести к устойчивым позитивным изменениям в поведении.

5) Принцип практической направленности.

Все полученные знания и умения были ориентированы на их немедленное применение в реальных условиях семейного взаимодействия. Родители осваивали конкретные приёмы, позволяющие выстраивать более гармоничные отношения с детьми, что делало процесс обучения максимально прикладным и полезным.

6) Принцип компетентности.

В процессе занятий родители знакомились с неблагоприятными последствиями чрезмерной строгости или, напротив, попустительского отношения к ребёнку. Им предлагались новые формы взаимодействия,

основанные на уважении, признании индивидуальности ребёнка и построении субъект-субъектных отношений. Дискуссии и упражнения способствовали формированию более осознанной позиции в воспитании.

В процессе реализации данных принципов активно использовался широкий спектр коммуникативных приёмов, среди которых особое место занимали техника эмпатического (активного) слушания, приём «Я-высказываний», а также методы конструктивного разрешения конфликтных ситуаций. Центральным элементом практической работы являлось освоение техники активного слушания, включающей как вербальные, так и невербальные средства взаимодействия.

К невербальным аспектам относились поддержание устойчивого зрительного контакта на уровне глаз, обращение корпуса тела к ребёнку, проявление искреннего интереса во взгляде, использование мягкой интонации и умеренного темпа речи, доброжелательная улыбка, а также соблюдение комфортной дистанции общения (около 50–70 см). Важным условием считалось уважительное невмешательство во внутренний мир ребёнка, способность внимательно слушать, не прерывая его рассуждения и действия.

Вербальные способы проявления эмпатии включали повторение ключевых фраз ребёнка и их перефразирование, что помогало взрослому точнее уловить эмоциональный оттенок высказывания и продемонстрировать понимание чувств ребёнка. Это, в свою очередь, способствовало развитию у ребёнка способности осознавать собственные эмоции и укрепляло доверительное отношение к взрослому как к партнёру по общению.

Техника «Я-высказываний» рассматривалась как одно из ведущих средств построения продуктивного общения между родителями и детьми. Её сущность заключается в том, что взрослый открыто сообщает о своих переживаниях, избегая упрёков, обвинений и оценочных суждений в адрес ребёнка. Данная форма общения реализуется на двух уровнях — когнитивном (языковом) и эмоциональном, и включает четыре последовательных компонента: обозначение

собственных чувств взрослого, описание конкретной ситуации или поведения ребёнка, вызвавших эти эмоции, разъяснение причин возникшей реакции и указание на возможные последствия сохранения подобного поведения.

Практика применения этой техники в условиях работы с родителями младших школьников школы №19 города Костаная показала, что использование «Я-сообщений» способствует снижению напряженности во взаимодействии, помогает родителям осознаннее подходить к воспитательным ситуациям и формировать более доверительные отношения с детьми.

Не менее важной в системе занятий стала техника разрешения конфликтных ситуаций. Она предполагает разбор и проигрывание типичных жизненных эпизодов («идеальный родитель и ребенок»), рассматриваемых с позиции как взрослого, так и самого ребенка. Подобные упражнения способствуют развитию у родителей навыков «чтения» эмоций детей, повышают качество вербальной коммуникации и помогают выработать гибкие способы реагирования на сложные ситуации. Например, в упражнении «Уговори меня» один из родителей выполняет роль ребенка, который всеми способами сопротивляется предложениям взрослого, а «родитель» ищет способы убедить его, используя перефразирование и технику условного согласия («если... то...»).

Каждое занятие коррекционного практикума строилось по единой структуре и включало три части: вводную, основную и заключительную.

Вводная часть практикума была ориентирована на формирование благоприятного психологического климата в группе и подготовку родителей к активной работе. Участники знакомились с основными правилами эффективного общения: предоставлять слово поочередно, внимательно слушать собеседника, поддерживать положительный эмоциональный настрой. Для снижения уровня тревожности и повышения вовлечённости применялись упражнения на эмоциональную разрядку: прослушивание музыкальных фрагментов, дыхательные практики и элементы саморегуляции.

Основная часть занятий была посвящена выполнению ключевых задач коррекционного практикума. Использовались разнообразные методы, направленные на выявление трудностей во взаимодействии родителей и детей, а также на их поэтапное преодоление. В частности, активно применялся анализ проблемной ситуации, формулируемой как «Как помочь ребёнку справиться с трудностью?». Педагог сопровождал родителей через несколько последовательных стадий: от пассивного слушания, включающего уточнение сути проблемы, к активному слушанию, предполагающему отражение эмоционального состояния ребёнка, и далее к совместному обсуждению и поиску возможных способов решения.

Особое значение имел метод конгруэнтной коммуникации, основанный на принципах гуманистической психологии (К. Роджерс, А. Маслоу, Р. Дрейкус), который способствовал формированию у родителей навыков искреннего, открытого и эмоционально адекватного взаимодействия с детьми. Основными его принципами являлись: поддержка позитивного образа «Я» у ребенка; отказ от негативных оценок личности и прогнозов; акцент на эмоциональной составляющей детской активности; инициирование сотрудничества и совместного поиска выхода из проблемных ситуаций. Практика показала, что данный подход помогает родителям из школы №19 выстраивать доверительные и партнерские отношения с детьми, основанные на уважении и взаимопонимании.

Заключительная часть занятий выполняла задачу снятия эмоционального напряжения и подведения итогов. Родители и педагоги участвовали в рефлексии, обменивались мнениями и впечатлениями о занятии, обсуждали трудности и удачные моменты. Использовались вопросы типа: «Что понравилось больше всего и почему?», «Что было наиболее трудным?», «Какие открытия вы сделали сегодня?». Важным элементом заключительного этапа являлось домашнее задание.

Практическая часть включала рекомендации по внедрению новых методов взаимодействия с детьми. Родители на последующем занятии устно отчитывались о проделанной работе, что обеспечивало закрепление полученных навыков и их успешную адаптацию к реальным условиям семейного воспитания.

Структура и содержание практикума, реализованного в школе №19 города Костаная, позволили родителям младших школьников овладеть конкретными коммуникативными инструментами, которые сделали их взаимодействие с детьми более конструктивным, уважительным и эмоционально насыщенным.

В продолжение описания, на заключительном этапе коррекционного практикума особое внимание уделялось ритуалам завершения занятий, направленным на формирование у родителей и детей позитивного эмоционального состояния. Финальная часть могла реализовываться в различных форматах: чтение стихотворных произведений, обмен вербальными и невербальными проявлениями благодарности и теплых эмоций, а также участие в игровых упражнениях, таких как «Ромашка», «Записки» или «Сигнал». Эти методы способствовали созданию доверительной атмосферы, а также закреплению приобретённых знаний и навыков.

Тематика обсуждений на родительских групповых встречах была напрямую связана с целями практикума и охватывала следующие направления:

- «Роль родительских ожиданий» – анализ ожиданий родителей относительно детей и их будущего, а также осознание влияния этих ожиданий на воспитание;
- «Взаимные обязанности и дары» – обсуждение того, что родители могут дать своим детям и что дети способны подарить своим родителям; раскрытие воспитания не только как процесса обучения, но и как формы взаимодействия и общения;
- «Эмоциональные перегрузки в отношениях» – разбор проявлений неадекватных аффектов, связанных с чрезмерным контролем или завышенными требованиями.

- «Практики наказаний» – выявление эффективных и неэффективных способов дисциплинарных мер, их последствий для эмоционального состояния ребёнка.
- «Стереотипы взаимодействия» – анализ привычных форм вербального и невербального общения с детьми.
- «Природа конфликтов» – изучение причин возникновения разногласий и непонимания между родителями и детьми, а также поиск эффективных стратегий урегулирования конфликтов с опорой на подход «выиграл–выиграл», обеспечивающий взаимовыгодное решение спорных ситуаций.
- «Знать и понимать ребёнка» – обсуждение возрастных и индивидуальных особенностей детей младшего школьного возраста; акцент на взаимосвязи темперамента ребёнка (холерик, сангвиник, флегматик, меланхолик) и подходов к воспитанию, адекватных типу нервной системы и уровню психоэмоциональной зрелости.

Таким образом, дискуссионные темы и практические задания были направлены на то, чтобы помочь родителям выявить источники собственных ошибочных представлений о воспитании, осознать необходимость их корректировки и выработать более гибкий подход к взаимодействию с детьми.

Главным ожидаемым результатом реализации практикума являлось формирование у каждого родителя собственной модели оптимального взаимодействия с ребёнком. Данная модель была направлена на укрепление позитивного контакта, развитие эмоциональной отзывчивости родителей, повышение их компетентности в понимании потребностей и поведения ребёнка, а также совершенствование навыков конструктивного общения в системе «родитель–ребёнок».

Тематика коррекционных занятий представлена в таблице 2.1.

Таблица 2.1 План тематических занятий коррекционно-развивающего практикума

Номер занятия	Задачи	Процесс	Методические приемы и средства
Первый этап - вводно-ориентировочный (направленный на установление контакта, разъяснение целей работы и создание мотивации участников)			
1	Этап знакомства предполагает: снижение уровня эмоциональной напряжённости участников; создание благоприятного и доверительного эмоционального фона в группе; предварительное выявление особенностей и	На начальном этапе происходит знакомство участников и формирование доверительной атмосферы. Родители знакомятся с правилами работы и принципом безоценочного принятия. Далее выявляются основные трудности во взаимодействии с детьми, проводится их обсуждение, выполняются упражнения и завершается занятие рефлексией.	Игра «Твое имя...» Упражнение «Моя семья – идеал»
2	проблемных аспектов семейного взаимодействия.	Проведение лекции, посвящённой возрастным особенностям личностного развития ребёнка и факторам, обуславливающим проявления непослушания. Родителям предлагается проанализировать и осмыслить собственные воспитательные стереотипы, после чего организуется обсуждение выявленных	Комплекс практических заданий включал следующие формы работы: упражнение «Подбери пару», направленное на развитие навыков взаимодействия; упражнение «Я рад(а)», способствующее выражению позитивных эмоций;

		затруднений и завершающая рефлексия.	задание «Доверяй мне», ориентированное на формирование доверительных отношений; упражнение «Поменяться местами», развивающее умение принимать позицию другого; творческое упражнение «Моя семья – дерево», позволяющее осознать семейные роли и ценности; задание «Тонкая палочка», направленное на согласованность действий в группе; упражнение «Смена ролей», способствующее пониманию особенностей восприятия в межличностном общении.
Второй этап – диагностико-аналитический (включающий выявление актуальных проблем семейного взаимодействия и определение возможных путей их преодоления)			
3	– Формирование у родителей умений открыто и	– Ознакомление родителей с различными методами	– Практическое задание «Молчание».

	<p>конструктивно выражать собственные эмоции и переживания, возникающие в ситуациях неудачного взаимодействия с детьми.</p> <p>– Разработка и обсуждение модели «идеального образа» родителя и ребёнка как ориентира для построения гармоничных взаимоотношений.</p> <p>– Освоение эффективных приёмов эмпатического реагирования в условиях конфликтных ситуаций.</p> <p>– Расширение арсенала воспитательных стратегий родителей за счёт использования адресованных ребёнку речевых</p>	<p>психоэмоциональной релаксации.</p> <p>– Практическое выполнение участниками комплекса упражнений, направленных на развитие навыков саморегуляции и снятие напряжения.</p> <p>– Организация активного слушания в парном взаимодействии.</p> <p>– Отработка приёмов конструктивного дистанцирования в процессе воспитательного взаимодействия с ребёнком.</p> <p>– Индивидуальная работа с таблицей «Я и мой ребёнок» как средством самоанализа.</p> <p>– Итоговая рефлексия по результатам занятия.</p>	<p>– Комплекс упражнений «Двенадцать релаксаций».</p> <p>– Методическая игра «Моё семейное гнездо».</p> <p>– Визуализационное упражнение «Звёздное небо».</p> <p>– Ролевая ситуация «Истина и заблуждение».</p> <p>– Коммуникативная техника «Сообщения от первого лица».</p> <p>– Практикум «Изменение позиции».</p> <p>– Игровое задание «Элемент соревнования».</p>
--	---	---	--

	<p>формул и конструктивных высказываний.</p> <p>– Диагностика и анализ внутриличностных и межличностных трудностей, влияющих на характер детско-родительских отношений.</p>		
4	<p>– Определение степени проявления эмпатии родителей в процессе взаимодействия с ребёнком.</p> <p>– Развитие умений, связанных с активным слушанием в общении.</p> <p>– Организация условий, способствующих формированию способности распознавать эмоциональные состояния ребёнка.</p>	<p>– Моделирование и разыгрывание типичных проблемных ситуаций, возникающих в процессе общения с ребёнком.</p> <p>– Проведение тренинга, направленного на развитие навыков активного слушания.</p> <p>– Отработка приёмов конструктивного «активного» диалога.</p> <p>– Заполнение диагностической таблицы «Эмпатия» с последующим обсуждением.</p> <p>– Коллективная дискуссия, посвящённая проблеме эмпатийного восприятия.</p>	<p>– Практическое задание «В ситуации моей неправоты».</p> <p>– Игровое упражнение с элементами двигательной активности «Хлопки».</p> <p>– Коммуникативное упражнение «Поделись со мной».</p>

		<ul style="list-style-type: none"> – Анализ родителями уровня собственной эмпатии по отношению к детям. – Итоговая рефлексия. 	
5	<ul style="list-style-type: none"> – Определение степени результативности речевых обращений родителей, направленных к ребенку. – Практическая проверка основных форм взаимодействия в системе «родитель – ребенок». – Развитие у родителей умений идентифицировать эмоциональные состояния и переживания ребенка. 	<ul style="list-style-type: none"> – Использование психогимнастических упражнений, направленных на развитие навыков расслабления и снятие эмоционального напряжения. – Ознакомление родителей с наиболее распространёнными моделями взаимодействия с детьми. – Практическая деятельность с применением таблицы для анализа и фиксации результатов. 	<ul style="list-style-type: none"> – Игровое упражнение «Хрупкая палочка». – Демонстрация и обсуждение материала «Я и Ты».
<p>Третий этап - формирующе-коррекционный (ориентированный на развитие новых моделей поведения и освоение конструктивных способов общения)</p>			
6	<ul style="list-style-type: none"> – Углубление представлений родителей о возможных стратегиях конструктивного 	<ul style="list-style-type: none"> Освоение родителями технологии использования «Я-сообщений» как средства конструктивного взаимодействия с детьми; участие в тренинговых 	<ul style="list-style-type: none"> Лекционное занятие, посвящённое освоению техники «Я-сообщений»; практическая работа через упражнение

	<p>разрешения конфликтов.</p> <p>– Освоение и интеграция в семейное взаимодействие невербальных средств выражения эмоций и чувств.</p>	<p>упражнениях, направленных на развитие навыков как вербальной, так и невербальной коммуникации; практическая отработка способов речевого взаимодействия в системе «родитель – ребенок»; работа с аналитической таблицей «Я-сообщения»;</p> <p>заключительная рефлексия по итогам занятия.</p>	<p>«Повтори за мной»; тренинговая активность «Я хочу», направленная на развитие навыков открытого выражения собственных потребностей и чувств.</p>
7		<p>Совместная деятельность участников, направленная на освоение методик конструктивного разрешения конфликтов; анализ и корректировка родительских установок; представление пятиэтапной модели выхода из конфликтной ситуации; инсценирование проблемных эпизодов взаимодействия; подведение итогов и рефлексивное обсуждение.</p>	<p>– Упражнение «Мои цели на сегодня»</p> <p>– Мультимедийная презентация «Пять этапов достижения успеха»</p>
8		<p>Анализ трансформаций во взаимодействии родителей с детьми после проведённой коррекционной программы; устное представление родителями кратких характеристик собственного ребёнка; дискуссионное</p>	<p>– Упражнение «Сильные стороны моего ребёнка»</p> <p>– Упражнение «Мои трудности во взаимодействии с ребёнком»</p>

		обсуждение вопросов семейной дисциплины; подведение итогов и рефлексивное осмысление опыта.	–Упражнение «Роль руководителя»
Четвертый этап – закрепляюще-рефлексивный (предполагающий закрепление полученных знаний и навыков, а также их перенос в практику семейных отношений)			
9	Систематизация и закрепление приобретённого опыта конструктивного семейного общения.	Обсуждение результатов практикума в кругу участников через беседу по ключевым вопросам.	Анализ впечатлений и обмен мнениями о значимости полученных знаний и навыков.

2.3 Динамика формирования личностных универсальных учебных действий младших школьников в процессе семейного воспитания

В исследовании участвовали 50 учеников 3–4 классов общеобразовательной школы №19 города Костаная (Республика Казахстан). При формировании экспериментальной и контрольной групп учитывалось требование отсутствия статистически значимых различий в исходных показателях диагностики, что обеспечивало сопоставимость стартовых условий.

Семьи детей экспериментальной группы были вовлечены в целенаправленную системную работу по реализации коррекционной программы, направленной на совершенствование детско-родительских отношений. В то же время родители учащихся контрольной группы не участвовали в аналогичной работе.

Оценка динамики формирования личностных универсальных учебных действий проводилась на основе комбинированного количественного и качественного анализа собранных данных.

Особое внимание уделялось уровню развития самооценки младших школьников. В ходе повторной диагностики было зафиксировано повышение объективности в самооценке: учащиеся начали критичнее относиться к собственным достижениям и более адекватно воспринимать их оценку со стороны взрослых.

Значительные изменения наблюдались и в показателях смыслообразования. Формирование данного компонента проявлялось в постепенном смещении мотивационной сферы от внешних, ситуативных стимулов к учебно-познавательным мотивам, что свидетельствует о более осознанном отношении к учению.

Включенное наблюдение, а также анализ результатов диагностики типов детско-родительских отношений показали положительную динамику. В семьях учащихся экспериментальной группы возросло количество родителей, использующих кооперативный стиль воспитания, при котором акцент делается на сотрудничество и взаимопонимание. Одновременно снизился уровень негативных форм взаимодействия, таких как излишний контроль или игнорирование потребностей ребенка.

Проведённое исследование позволило выявить устойчивую положительную динамику формирования личностных универсальных учебных действий в условиях реализации целенаправленной коррекционной программы.

- Диагностический этап исследования охватывал следующие направления:
- определение уровня самооценки младших школьников, включающее осмысление ими собственных личностных качеств и поступков, а также сопоставление с предполагаемой оценкой родителей;
 - выявление степени сформированности смыслообразования через анализ мотивационных ориентиров в учебной деятельности;
 - изучение типов детско-родительских взаимоотношений в семьях участников исследования.

На констатирующем этапе диагностики было выявлено, что значительная часть детей испытывала затруднения в аргументации собственной оценки. Так, на вопрос «Почему ты так считаешь?» 88 % младших школьников давали ответ «Не знаю». Повторная диагностика на контрольном этапе показала выраженные положительные изменения: число таких ответов снизилось до 36%.

Также стоит отметить рост количества детей, демонстрирующих высокую самооценку и обосновывающих её позитивными характеристиками («Я хороший, потому что слушаюсь родителей», «Потому что стараюсь учиться»). Если на начальном этапе лишь 8 % учеников относили себя к категории «самых благополучных», то по итогам эксперимента их число увеличилось до 20 %.

В контрольной группе значимых изменений зафиксировано не было: уровень самооценки учащихся остался на прежнем уровне (12 % на начало и 12 % на конец эксперимента).

На контрольном этапе эксперимента в выборке учеников экспериментальной группы было зафиксировано 28 % младших школьников, которые оценивали себя выше предполагаемой оценки матери. В контрольной группе данный показатель составил 20 %. Такие дети были отнесены к категории «неблагополучные», поскольку для них характерно чувство недостаточной значимости и недооцененности в семейной среде. В ходе опросов учащиеся третьих классов объясняли, что ощущают себя «недолюбленными». Низкая прогнозируемая оценка со стороны матери в 72 % случаев в контрольной группе и в 68 % случаев в экспериментальной группе объяснялась наличием в семье младших братьев или сестёр. По мнению детей, именно младшие получают больше внимания со стороны матери и занимают более высокое положение в иерархии семейных отношений.

После проведения контрольной диагностики уровня самооценки отмечается снижение числа «неблагополучных» детей в экспериментальной группе на 12 %. Эти данные свидетельствуют о положительной динамике

формирования самооценки и подтверждают эффективность внедрённой коррекционной программы.

Что касается категории «благополучных» детей, которые ставили себя на одну ступень с предполагаемой «маминой» оценкой, на начальном этапе исследования их было 60 % в экспериментальной группе и 68 % в контрольной. По результатам повторной диагностики уровень в контрольной группе остался прежним – 68 %, тогда как в экспериментальной группе показатель увеличился на 4 %, достигнув 64 %.

Следует подчеркнуть, что несмотря на относительно незначительные количественные изменения, качественные сдвиги оказались более значимыми. В экспериментальной группе школьники демонстрируют более чёткое осознание своей роли в семье, ощущают поддержку родителей и уменьшают число конфликтных взаимодействий. Если на начальном этапе эксперимента дети с высокой самооценкой, но без аргументации относились к категории «инфантильных» (все оценки фиксировались на верхней ступени «лесенки» без развернутых объяснений), то к завершению формирующего этапа их можно охарактеризовать как «действительно благополучных».

Таким образом, динамика самооценки младших школьников в экспериментальной группе демонстрирует положительные изменения, что подтверждается как количественными показателями, так и качественными характеристиками семейного взаимодействия. На рисунках 2.9 и 2.10 представлена сравнительная динамика изменений уровня самооценки учащихся экспериментальной и контрольной групп.

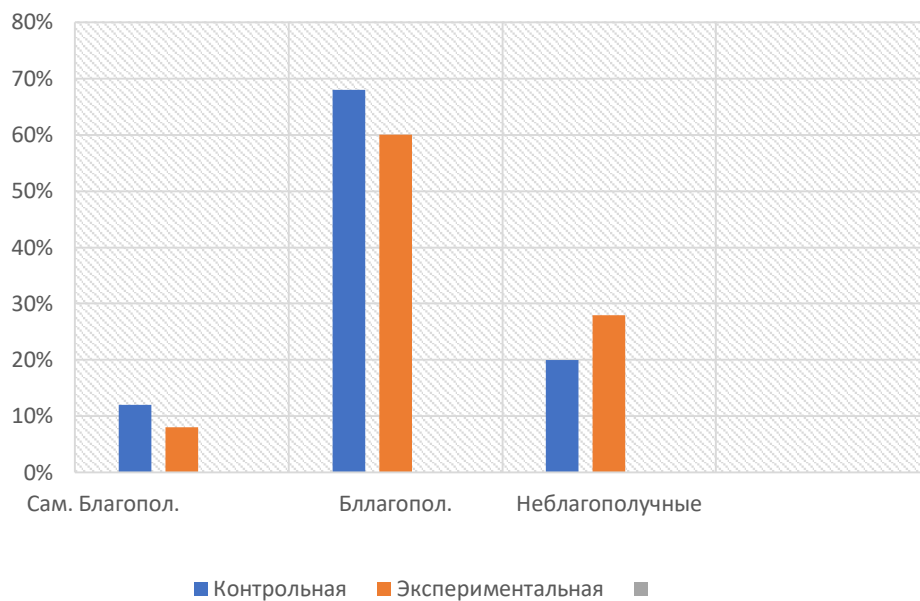


Рисунок 2.9 - Уровень самооценки учащихся начальной школы на этапе констатирующего эксперимента

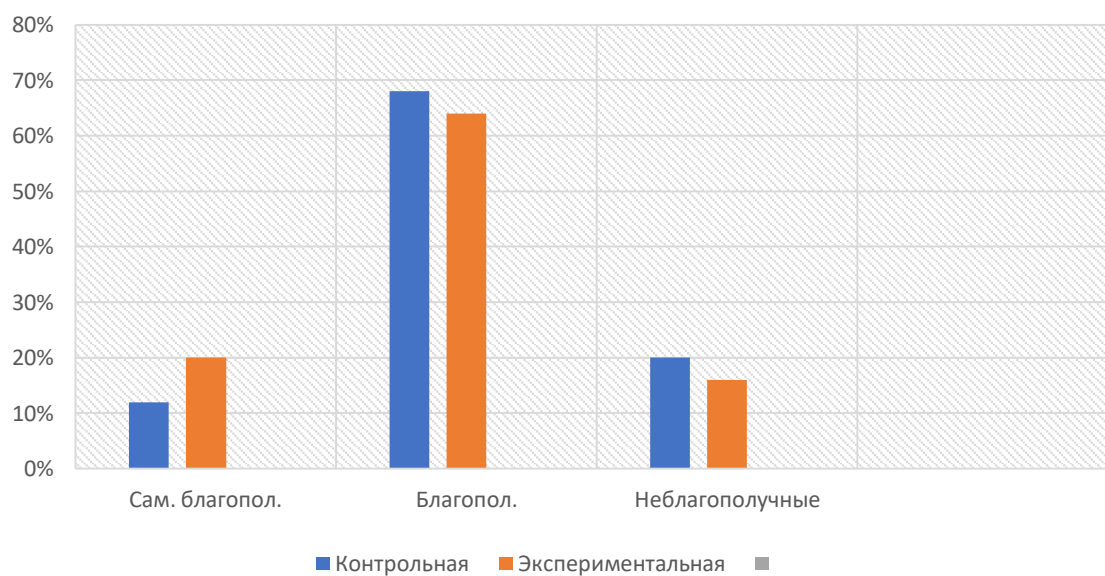


Рисунок 2.10 - Уровень сформированности самооценки учащихся начальной школы по итогам контрольного этапа эксперимента

Таким образом, результаты проведённого исследования позволяют сделать вывод о том, что в ходе формирующего этапа эксперимента у младших

школьников произошли как количественные, так и качественные изменения в самооценке. Дети стали более объективно оценивать собственные достижения и проявлять критическое отношение к оценкам окружающих, в первую очередь членов семьи.

Для более детального изучения особенностей семейного взаимодействия и классификации учащихся по категориям («действительно благополучные», «инфантильные», «компенсирующие») была применена методика диагностики детско-родительских отношений, разработанная А. Я. Варгой и В. В. Столиным. Опросник направлен на выявление эмоционально-ценностного отношения родителей к ребёнку, устойчивых моделей их поведения в процессе взаимодействия, а также особенностей восприятия личности и поступков ребёнка.

Обработка данных контрольного этапа показала следующие результаты:

- Кооперация – родители высоко оценивают способности ребёнка, поддерживают его инициативу и стремятся к партнёрскому взаимодействию: контрольная группа – 20 %, экспериментальная – 20 %;
- Симбиоз – ребёнок воспринимается как более младший, родители стараются полностью удовлетворять его потребности и защищать от трудностей, что ограничивает самостоятельность: контрольная группа – 48 %, экспериментальная – 56 %;
- «Маленький неудачник» – родители сомневаются в способности ребёнка самостоятельно справляться с задачами и чрезмерно опекают его: контрольная группа – 16 %, экспериментальная – 12 %;
- Авторитарная гиперсоциализация – ребёнок воспринимается как слабый и несамостоятельный, от него требуют строгого подчинения и дисциплины: контрольная группа – 16 %, экспериментальная – 12 %.

Сравнительный анализ продемонстрировал, что в экспериментальной группе после проведения формирующего этапа наблюдается положительная

динамика в характере детско-родительских отношений. Итоговые результаты представлены в обобщённой форме в таблице 2.2.

Таблица 2.2 Динамика трансформации детско-родительских отношений в семьях исследуемых групп

«Разновидность детско-родительских отношений»	% семей от общего числа			
	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Начало эксперимента	Конец эксперимента	Начало эксперимента	Конец эксперимента
Кооперация	20	32	20	20
Симбиоз	56	48	48	48
Маленький неудачник	12	8	16	16
Авторитарная гиперсоциализация	12	12	16	16

В ходе контрольного этапа исследования было установлено, что в контрольной группе существенных изменений в характере детско-родительских отношений не зафиксировано, что вполне ожидаемо, так как данная выборка не подвергалась формирующему воздействию. В то же время в экспериментальной группе наблюдалась положительная динамика: число семей, продемонстрировавших переход к типу «кооперация», увеличилось на 12 %, достигнув 32 %. Это свидетельствует о возрастании у родителей стремления к равноправному взаимодействию с ребенком, поддержке его инициативности и самостоятельности.

Отмечено также снижение количества семей, относящихся к типу «симбиоз», на 8 %, что указывает на уменьшение проявлений чрезмерной опеки и гиперзаботы. Показатель по типу «маленький неудачник» также снизился на 4 %, что говорит о более доверительном отношении родителей к возможностям ребенка и готовности предоставлять ему больше самостоятельности. В то же время число родителей, придерживающихся авторитарно-

гиперсоциализирующего стиля взаимодействия («авторитарная гиперсоциализация»), осталось на прежнем уровне.

Важно отметить, что независимо от типа детско-родительских отношений, все родители обеих групп (100 %) демонстрировали высокий уровень принятия своего ребёнка, что свидетельствует о присутствии позитивного эмоционального фона в семьях.

Можно заключить, что, несмотря на сохраняющееся доминирование типа «симбиоз» среди семей младших школьников, в экспериментальной группе наблюдается тенденция к увеличению числа семей, ориентированных на «кооперацию», а также сокращение случаев взаимодействия по моделям «маленький неудачник» и «авторитарная гиперсоциализация». Полученные данные позволяют утверждать, что проведённая коррекционная работа способствовала перестройке детско-родительских отношений, что, в свою очередь, оказало влияние на повышение уровня смыслообразования младших школьников. Динамика изменений представлена на рисунках 2.11 и 2.12.

■ Уч. познавательная ■ Социальная
■ Вн. мотивированная ■ Негативное отношение

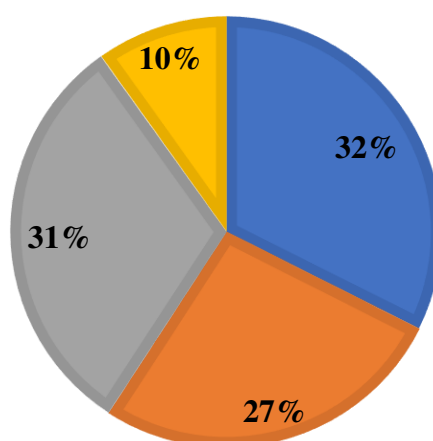


Рисунок 2.11. Показатели уровня смыслообразования младших школьников экспериментальной группы на первоначальном (констатирующем) этапе исследования

■ Уч. Познавательная ■ Социальная
■ Вн. мотивированная ■ Негативное отношение

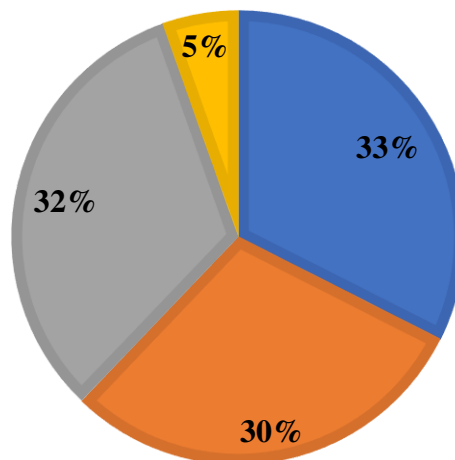


Рисунок 2.12 - Динамика уровня смыслообразования младших школьников экспериментальной группы на итоговом (контрольном) этапе исследования

Анализ данных, представленных на рисунках 2.1 и 2.2, свидетельствует о том, что на констатирующем этапе эксперимента у младших школьников экспериментальной группы преобладали ответы, относящиеся к «учебно-познавательной» шкале, составляя 92 %. После реализации формирующего этапа эксперимента отмечается прирост данного показателя на 4%, что свидетельствует об усилении направленности учебной мотивации на познавательную активность и интерес к обучению. Учащиеся чаще отмечали, что им интересно учиться, что на уроках они получают новые знания, находят ответы на волнующие их вопросы, развивают умственные способности, стремятся к образованности и осознанию ценности знаний.

Кроме того, наблюдался рост на 8 % по шкале «внешней мотивации». В данном случае школьники указывали такие мотивы, как стремление быть отличником ради похвалы, получение высоких оценок для награды и желание успешно завершить обучение для обеспечения будущего благополучия.

Незначительное повышение объясняется изначально высоким уровнем показателей на констатирующем этапе.

Положительная тенденция также зафиксирована по шкале «социальной мотивации – стремление к одобрению». Если на начальном этапе этот показатель составлял 76 %, то к завершению эксперимента он возрос до 89 %, что отражает прирост в 12 % при уже достаточно высоких исходных значениях.

На контрольном этапе учащиеся чаще аргументировали свою учебную деятельность требованиями учителей, желанием порадовать родителей, заслужить уважение одноклассников, избежать наказания и не оказаться в числе отстающих.

Следует выделить также снижение на 12 % числа ответов, отражающих негативное отношение к учебной деятельности. На констатирующем этапе 16 % младших школьников выражали явное нежелание заниматься обучением (например, высказывания вроде «не хочу учиться», «не люблю учиться»), тогда как после реализации коррекционной работы доля подобных ответов значительно уменьшилась.

Результаты исследования позволяют заключить, что у учащихся как контрольной, так и экспериментальной групп подтвердился высокий уровень сформированности смыслообразования, что является значимым показателем. При этом именно в экспериментальной группе прослеживается положительная динамика по «учебно-познавательной» и «социальной» шкалам, а также отчетливое снижение показателей, связанных с негативным восприятием школьного обучения.

Выводы по второй главе

Процесс развития ценностно-смысловой сферы и личностных универсальных учебных действий у младших школьников в контексте семейного воспитания реализовывался поэтапно, включая констатирующий, формирующий и контрольный этапы педагогического эксперимента.

На констатирующем этапе основной задачей являлось выявление исходного уровня сформированности личностных УУД (личностные универсальные учебные действия), анализ детско-родительских отношений, а также уточнение особенностей смыслообразования младших школьников. Полученные данные показали, что у большинства учащихся присутствует достаточно высокий уровень смыслообразования, однако их самооценка во многом носит зависимый характер. Дети чаще ориентируются на мнение родителей, в частности на «материнскую оценку», и при этом редко могут обосновать свои позиции.

В семьях исследуемых учащихся доминировал тип детско-родительских отношений, обозначаемый как «симбиоз», при котором родители воспринимают ребёнка как недостаточно самостоятельного и стремятся защитить его от жизненных трудностей, что препятствует развитию инициативности и формированию адекватной самооценки. Формирующий этап эксперимента был ориентирован на апробацию и внедрение коррекционного практикума, направленного на оптимизацию детско-родительских взаимодействий. Его основная цель заключалась в преодолении неэффективных моделей поведения родителей и создании условий для более гармоничного и конструктивного общения с детьми.

В рамках практикума родители учились расширять спектр воспитательных средств, формировать навыки поддержки, доверительного общения и уважительного отношения к инициативе ребёнка. Практические занятия позволили взрослым приобрести новый опыт взаимодействия с детьми,

основанный на эмоциональной открытости и уважении к их личностным потребностям. В результате работы каждая семья смогла выстроить индивидуальную модель конструктивного взаимодействия, которая способствовала укреплению положительных контактов и формированию у родителей более высокой эмпатии к эмоциональным переживаниям ребёнка.

На контрольном этапе была проведена диагностика, позволившая оценить эффективность внедрённого практикума. Результаты показали позитивную динамику: у младших школьников повысился уровень объективности в самооценке, что свидетельствует о постепенном формировании критичности и адекватности в оценивании собственных достижений. В мотивационной сфере наблюдался сдвиг в сторону учебно-познавательной направленности: учащиеся чаще отмечали интерес к получению новых знаний, желание развивать ум и способности, становиться более образованными. При этом снизился процент ответов, отражающих негативное отношение к школе, что подтверждает эффективность коррекционной работы. Анализ динамики детско-родительских отношений выявил сокращение числа семей с авторитарно-негативным стилем воспитания и увеличение доли родителей, придерживающихся типа «кооперация», основанного на доверии, уважении и поддержке инициативы ребёнка.

Проведённый педагогический эксперимент доказал, что целенаправленная работа с родителями в сочетании с системной коррекцией семейного взаимодействия способствует формированию у младших школьников личностных универсальных учебных действий, развитию самооценки и выстраиванию более гармоничной системы отношений в семье.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ итогов проведённого исследования подтвердил корректность выдвинутой гипотезы, позволил реализовать поставленные цели, решить ключевые исследовательские задачи и сделать ряд обобщающих выводов.

Изучение психолого-педагогической, социологической и методической литературы показало, что формирование личностных универсальных учебных действий у младших школьников является неотъемлемой частью образовательного процесса. Они обеспечивают осознанность учения, придают образовательной деятельности личностный смысл, связывая её с жизненными планами и реальными жизненными ситуациями, способствуют усвоению ценностных ориентиров и норм поведения, помогают ребёнку выработать собственную позицию относительно себя, окружающих и будущего. Кроме того, в ходе исследования была обоснована необходимость внедрения практикума по коррекции детско-родительских отношений как одного из условий формирования личностных УУД (универсальные учебные действия).

На основе анализа теоретических источников было уточнено содержание понятия «успешность обучения». Под успешностью понимается качественная характеристика результатов образовательной деятельности, включающая как объективные показатели успеваемости, так и субъективное восприятие ребёнком этих результатов. Таким образом, успешность обучения тесно связана с самооценкой школьника, которая является важнейшей составляющей личностных универсальных учебных действий.

В процессе исследования также были выявлены особенности детско-родительских отношений, оказывающих непосредственное влияние на формирование личностной сферы младших школьников. Эти отношения представляют собой эмоционально насыщенную и избирательную систему взаимодействия, которая проявляется в переживаниях, действиях и реакциях ребёнка.

Их характер определяется возрастными и психологическими особенностями, культурными нормами семьи, стилями воспитания и позицией родителей по отношению к ребёнку. Именно тип детско-родительских отношений во многом определяет уровень самооценки у школьников младшего возраста.

Диагностика уровней сформированности личностных УУД и выявление типов детско-родительских отношений осуществлялись с использованием комплекса апробированных методик и разработанного критериального аппарата. Результаты формирующего этапа эксперимента продемонстрировали положительные сдвиги в уровне самооценки младших школьников, что было обусловлено внедрением практикума, направленного на оптимизацию детско-родительских отношений.

Разработанный и апробированный в исследовании практикум подтвердил свою результативность и эффективность. Он показал, что систематическая работа в данном направлении способствует более гармоничному развитию личности ребёнка, формированию у него положительного отношения к учебной деятельности, повышению уровня самооценки. Во второй главе и приложениях представлены материалы практикума, а также зафиксированы результаты диагностики, подтверждающие положительные изменения в развитии личностных универсальных учебных действий младших школьников.

Во втором разделе работы и в приложениях приведены материалы практикума, а также результаты проведённой диагностики, которые свидетельствуют о положительной динамике формирования личностных универсальных учебных действий у младших школьников.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адлер, А. Наука жить / А. Адлер. – М. : Прогресс, 1997. – 288 с.
2. Адлер, А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. – СПб. : Ювента, 1995. — 220 с.
3. Айнсворт, М. Д. С., Блехар М. К., Уотерс Э., Уолл С. Patterns of attachment : a psychological study of the strange situation / M. D. S. Ainsworth, M. C. Blehar, E. Waters, S. Wall. — Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum, 1978. – 416 p.
4. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
5. Бандура, А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб. : Евразия, 2000. – 320 с.
6. Баумринд, Д. Effects of authoritative parental control on child behavior / D. Baumrind // Child Development. – 1966. – Vol. 37 (4). – P. 887–907.
7. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 420 с.
8. Божович, Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
9. Болдуин, А. L. Socialization and the parent–child relationship / A. L. Baldwin. – New York : Child Development Publications, 1955. – 310 p.
10. Боулби, Дж. Привязанность и утрата. Т. 1. Привязанность / Дж. Боулби. – М. : Академический проект, 2003. – 477 с.
11. Варга, А. Я. Методика «Анализ семейного воспитания» (АСВ) / А. Я. Варга, В. В. Столин // Практикум по психодиагностике. Психодиагностические материалы. – М. : МГУ, 1989. — С. 18–31.
12. Винникотт, Д. В. Маленький ребенок и его семья / Д. В. Винникотт. – М. : Класс, 1998. – 224 с.
13. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. – Т. 4 : Детская психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1984. – 432 с.

14. Гарбузов, В. И. Родитель и ребенок. Психология семейных отношений / В. И. Гарбузов. – СПб. : Питер, 2002. – 240 с.
15. Гиппенрейтер, Ю. Б. Общаться с ребенком. Как? / Ю. Б. Гиппенрейтер. – М. : АСТ, 2009. – 320 с.
16. Гордон, Т. Воспитание без поражений / Т. Гордон. – М. : Совершенство, 1997. – 335 с.
17. Джеймс, У. Психология / У. Джеймс. – М. : Педагогика, 1991. – 368 с.
18. Дрейкурс, Р. Дети: вызов / Р. Дрейкурс. – СПб. : Питер, 2001. – 256 с.
19. Захаров, А. И. Как воспитать ребенка / А. И. Захаров. – СПб. : Речь, 2000. – 304 с.
20. Захарова, Е. И. Семейное воспитание: современные подходы / Е. И. Захарова. – М. : Академия, 2008. – 192 с.
21. Каган, Дж. The Nature of the Child / J. Kagan. – New York : Basic Books, 1984. – 320 p.
22. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб. : Питер, 2002. – 992 с.
23. Крейг, Р. D. (ред.) Handbook of dynamics in parent–child relations / R. D. Parke, A. F. Neville (eds.). – New York : Springer, 2018. – 368 p.
24. Куперсмит, С. Самооценка. Исследование / С. Куперсмит. – М. : Педагогика, 1981. – 304 с.
25. Ламб, М. Е. The Role of the Father in Child Development / М. Е. Lamb (ed.). – New York : Wiley, 2004. – 688 p.
26. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении / М. И. Лисина. – СПб. : Питер, 2009. – 320 с.
27. Навайтис, Г. Психология семьи / Г. Навайтис. – Вильнюс : Alma Littera, 2001. – 256 с.
28. Парк, Р. D. Fatherhood / R. D. Parke. – Cambridge, MA : Harvard University Press, 1996. – 240 p.
29. Паттерсон, Г. R. Coercive family process / G. R. Patterson. – Eugene, Oregon : Castalia, 1982. – 200 p.

- 30.Петрановская, Л. В. Тайная опора: привязанность в жизни ребенка / Л. В. Петрановская. – М. : АСТ, 2017. – 240 с.
- 31.Прихожан, А. М. Самооценка школьника: диагностика и коррекция / А. М. Прихожан. – М. : Педагогика, 1988. – 176 с.
- 32.Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М. : Прогресс, 1994. – 480 с.
- 33.Розенберг, М. Общество и подростковая самооценка / М. Розенберг. – Princeton, NJ : Princeton University Press, 1965. – 326 p.
- 34.Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2003. – 712 с.
- 35.Самерофф, А. (ред.) The transactional model of development : how children and contexts shape each other / A. J. Sameroff (ed.). – Washington, D.C. : American Psychological Association, 2009. – 368 p.
- 36.Скиннер, Б. Ф. Поведение организмов / Б. Ф. Скиннер. – М. : Прогресс, 1975. – 448 с.
- 37.Сруф, Л. А. The Development of the Person : The Minnesota Study of Risk and Adaptation from Birth to Adulthood / L. A. Sroufe, E. A. Coffino, A. B. Carlson. – New York : Guilford Press, 2005. – 512 p.
- 38.Стерн, Д. Н. The interpersonal world of the infant : a view from psychoanalysis and developmental psychology / D. N. Stern. – New York : Basic Books, 1985. – 448 p.
- 39.Уотсон, Дж. Психология как наука о поведении / Дж. Уотсон. – М. : Педагогика, 1998. – 232 с.
- 40.Урунтаева, Г. А. Возрастная психология / Г. А. Урунтаева. – М. : Академия, 2010. – 288 с.
- 41.Фрейд, З. Введение в психоанализ / З. Фрейд. – СПб. : Питер, 2006. – 448 с.
- 42.Фромм, Э. Искусство любить / Э. Фромм. – М. : АСТ, 2000. – 288 с.

- 43.Хартер, С. The Construction of the Self : Developmental and Sociocultural Foundations / S. Harter. – New York : Guilford Press, 1999. – 512 p.
- 44.Хартуп, У. W. The company they keep : friendships and their developmental significance / W. W. Hartup. – New York : Cambridge University Press, 1996. – 256 p.
- 45.Хетэрингтон, Э. М., Келли Дж. For better or for worse : divorce reconsidered / E. M. Hetherington, J. Kelly. – New York : W. W. Norton, 2002. – 384 p.
- 46.Хинде, Р. А. Relationships : a dialectical perspective / R. A. Hinde. – Hove ; London : Erlbaum, 1979. – 240 p.
- 47.Хоментаскас, Г. Х. Психология семьи и семейного воспитания / Г. Х. Хоментаскас. – Вильнюс : Mintis, 1989. – 300 с.
- 48.Хорни, К. Невроз и личностный рост / К. Хорни. – М. : Академический проект, 2005. – 304 с.
- 49.Щур, В. Г. Методика «Лесенка» для диагностики самооценки у детей / В. Г. Щур // Психолог в детском саду : метод. пособие / ред. Е. А. Панько. – М. : Просвещение, 1990. – С. 112–118.
- 50.Эйдемиллер, Э. Г. Семейная психотерапия / Э. Г. Эйдемиллер, В. Э. Юстицкис. – СПб. : Речь, 2000. – 352 с.
- 51.Эльконин, Д. Б. Психология развития школьника / Д. Б. Эльконин. – М. : Институт практической психологии, 1994. – 192 с.
- 52.Эриксон, Э. Детство и общество / Э. Эриксон. – СПб. : Летний сад, 2000. – 416 с.
- 53.Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М. : Прогресс, 1996. – 344 с.
- 54.Ярошевский, М. Г. История психологии / М. Г. Ярошевский. – М. : Мысль, 1996. – 400 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

№	Вопрос для ребёнка	Ответ «Да» (+)	Ответ «Нет» (-)	Интерпретация
1	Я считаю, что у меня многое получается так же хорошо, как у других детей.	+	-	Положительная самооценка
2	Мне часто кажется, что я хуже других.	-	+	Заниженная самооценка
3	Родители хвалят меня, когда я стараюсь.	+	-	Поддерживающий стиль воспитания
4	Если я делаю ошибку, родители сердятся и долго со мной не разговаривают.	-	+	Авторитарный стиль
5	Мне разрешают самому выбирать, чем заняться в свободное время.	+	-	Демократический стиль
6	Родители редко интересуются, как прошёл мой день.	-	+	Попустительский стиль
7	Я часто думаю, что родители мной недовольны.	-	+	Низкая самооценка, тревожность
8	Когда я стараюсь, родители это замечают и радуются.	+	-	Поддерживающее воспитание
9	Родители решают всё за меня, даже если я хочу по-своему.	-	+	Авторитарный контроль
10	Я чувствую, что дома меня любят таким, какой я есть.	+	-	Уверенность, высокая самооценка
11	Мне бывает трудно сказать родителям, что я не согласен с ними.	-	+	Недостаток доверия, контроль
12	Когда я грущу, мама или папа стараются меня поддержать.	+	-	Эмоциональная поддержка
13	Я думаю, что всё, что я делаю, родителям неинтересно.	-	+	Эмоциональная отстранённость
14	Мне нравится, когда родители помогают мне делать уроки.	+	-	Контакт, сотрудничество

15	Родители часто сравнивают меня с другими детьми.	-	+	Авторитарность, риск заниженной самооценки
----	--	---	---	--

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

№	Вопрос для ребёнка	Ответ «Да» (+)	Ответ «Нет» (-)	Психологическая интерпретация
1	Ты часто думаешь, что другие дети умнее тебя?	-	+	Положительное отношение к себе, уверенность в своих силах
2	Ты доволен собой, когда получаешь похвалу от учителя или родителей?	+	-	Наличие или отсутствие заниженной самооценки
3	Ты огорчаешься, если совершаешь ошибку?	+	-	Зависимость самооценки от внешнего одобрения
4	Ты считаешь, что можешь справиться с трудным заданием, если постараться?	+	-	Эмоциональная чувствительность к неудачам
5	Ты думаешь, что родители гордятся тобой?	+	-	Уверенность в собственных возможностях
6	Тебе кажется, что взрослые редко обращают внимание на твои успехи?	-	+	Отражение эмоциональной поддержки семьи
7	Ты чувствуешь себя нужным и важным дома?	+	-	Недостаток родительского признания, риск заниженной самооценки
8	Ты часто сравниваешь себя с другими детьми?	-	+	Формирование позитивного образа «Я»
9	Ты можешь сказать, что любишь себя?	+	-	Склонность к внешней оценке себя
10	Ты часто думаешь, что другие дети умнее тебя?	-	+	Общая удовлетворённость собой и личностная целостность

Интерпретация:

- Преобладание ответов «+» — высокая самооценка, доверие к родителям.
- Преобладание «-» — тревожность, неуверенность, склонность к заниженной самооценке.

Итоги диагностики уровня развития личностных универсальных учебных действий у младших школьников (в аспекте самооценки) на констатирующем этапе исследования

Контрольная группа						
№	ФИ	Я оч. хор.	Я хороший	Я средний	Я не оч. хор.	Я плохой
1	А.Амира	-	+	-	-	-
2	А.Алихан	+	-	-	-	-
3	Б.Мирас	-	+	-	-	-
4	Б.София	-	+	-	-	-
5	Б.Артём	-	+	-	-	-
6	В.Айару	-	+	-	-	-
7	Д.Ерасыл	-	+	-	-	-
8	Д.Милана	-	+	-	-	-
9	Е.Тимур	+	-	-	-	-
10	Е.Диана	-	+	-	-	-
11	Ж.Алишер	-	+	-	-	-
12	З. Данияр	-	+	-	-	-
13	И.Варвара	-	+	-	-	-
14	И.Нурали	-	+	-	-	-
15	К.Александра	+	-	-	-	-
16	К.Рамина	-	+	-	-	-

17	К.Ислам	-	+	-	-	-
18	Л.Камилла	-	+	-	-	-
19	Л.Аскар	-	+	-	-	-
20	М.Айлин	-	+	-	-	-
21	О.Амира	+	-	-	-	-
22	П.Максим	-	+	-	-	-
23	Р. Мия	-	+	-	-	-
24	Т. Инна	-	+	-	-	-
25	Э. Василиса	-	+	-	-	-
Ср.%		16	84	0	0	0

Экспериментальная группа

№	ФИ	Я оч. хор.	Я хороший	Я средний	Я не оч. хор.	Я плохой
1	А. Адиль	-	+	-	-	-
2	А. Богдан	-	+	-	-	-
3	Б. Артем	-	+	-	-	-
4	Б. Богдан	+	-	-	-	-
5	Б. Юлия	-	+	-	-	-
6	Г. Аяна	-	+	-	-	-
7	Г. Нурали	-	+	-	-	-
8	Д.Теона	-	+	-	-	-
9	З. Нина	-	+	-	-	-
10	З. Елисей	-	+	-	-	-
11	З.Егор	-	+	-	-	-
12	К. Николай	-	+	-	-	-
13	К. Иван	-	+	-	-	-
14	К. Сергей	-	+	-	-	-
15	Л. Ольга	-	+	-	-	-

16	Л. Раяна	+	-	-	-	-
17	М. Олег	-	+	-	-	-
18	М. Артур	+	-	-	-	-
19	Н. Батыр	-	+	-	-	-
20	Н. Рауан	-	+	-	-	-
21	П. Полина	-	+	-	-	-
22	Р. Лия	-	+	-	-	-
23	С. Виктория	-	+	-	-	-
24	Х. Дарья	-	+	-	-	-
25	Я. Роза	-	+	-	-	-
Ср.%		12	88	0	0	0

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

№	Утверждение / вопрос	Ответ «+» (согласен)	Ответ «-» (не согласен)
1	Я часто поощряю ребёнка, когда он добивается успеха.	+	-
2	Я часто сравниваю ребёнка с другими детьми.	-(для демократического стиля)	+ (для авторитарного)
3	Я стараюсь, чтобы ребёнок делал всё сам, даже если это требует времени.	+	-
4	Я редко наказываю ребёнка.	+ (демократический, попустительский стиль)	- (авторитарный)
5	Мне важно, чтобы ребёнок всегда слушался и не спорил со взрослыми.	- (демократический)	+ (авторитарный)
6	Я обсуждаю с ребёнком его ошибки и стараюсь вместе искать выход.	+	-
7	Я не вмешиваюсь в дела ребёнка, если он не просит.	+ (попустительский стиль)	-
8	Мне трудно выражать свои чувства по отношению к ребёнку.	- (для тёплого климата)	+ (для холодного, формального отношения)

Примечание:

- При обработке данных каждому ответу «+» или «-» присваиваются баллы (например, + = 1, - = 0).
- По сумме баллов определяется уровень самооценки:
 - 8–10 баллов — **высокая (адекватная, устойчивая) самооценка;**
 - 4–7 баллов — **средний уровень (нестабильная, ситуативная);**
 - 0–3 балла — **низкая (заниженная, неуверенность в себе).**

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Анализ показателей сформированности личностных универсальных учебных действий у учащихся младших классов (компонент самооценки), полученных в ходе контрольного этапа экспериментального исследования

№	Вопрос для ребёнка	Ответ «Да» (+)	Ответ «Нет» (-)	Психологическая интерпретация
1	Тебе нравится учиться в школе?	+	-	Отношение к учебной деятельности как к ценности
2	Ты знаешь, зачем тебе нужно хорошо учиться?	+	-	Осознание личностного смысла учения
3	Ты стараешься выполнить задание, даже если оно трудное?	+	-	Целеустремлённость, наличие мотива достижения
4	Ты часто думаешь, что учиться не обязательно, главное — закончить школу?	-	+	Поверхностное отношение к обучению, низкий уровень смыслообразования
5	Ты чувствуешь радость, когда узнаёшь что-то новое?	+	-	Познавательная мотивация, внутренняя потребность в знаниях
6	Ты делаешь домашнее задание, чтобы порадовать родителей или учителя?	-	+	Внешняя мотивация, зависимость смысла учения от одобрения
7	Ты считаешь, что учёба поможет тебе в будущем?	+	-	Связь настоящих усилий с жизненными перспективами
8	Ты задумываешься, кем хочешь стать, когда вырастешь?	+	-	Наличие жизненных целей и ориентации на будущее
9	Ты выполняешь задание, если оно тебе неинтересно?	+	-	Сформированность волевых качеств и учебной ответственности
10	Ты часто задаёшь себе вопрос «Зачем я это делаю?»	+	-	Развитие рефлексии и смыслового отношения к деятельности

Обработка данных:

- За каждый ответ, отражающий внутреннюю осознанную мотивацию («+»), начисляется 1 балл.
- За ответ, указывающий на внешнюю или формальную мотивацию («-»), — 0 баллов.
- Итоговая интерпретация:
 - 8–10 баллов — высокий уровень смыслообразования (осознанная мотивация, внутренняя заинтересованность);
 - 4–7 баллов — средний уровень (смешанная мотивация, ситуативное осознание целей);
 - 0–3 балла — низкий уровень (отсутствие личностного смысла учения, внешняя мотивация).

Контрольная группа						
№	ФИ	Я оч. хор.	Я хороший	Я средний	Я не оч. хор.	Я плохой
1	А.Амира	-	+	-	-	-
2	А.Алихан	+	-	-	-	-
3	Б.Мирас	-	+	-	-	-
4	Б.София	-	+	-	-	-
5	Б.Артём	-	+	-	-	-
6	В.Айару	-	+	-	-	-
7	Д.Ерасыл	-	+	-	-	-
8	Д.Милана	-	+	-	-	-
9	Е.Тимур	+	-	-	-	-
10	Е.Диана	-	+	-	-	-
11	Ж.Алишер	-	+	-	-	-
12	З. Данияр	-	+	-	-	-
13	И.Варвара	-	+	-	-	-
14	И.Нурали	-	+	-	-	-
15	К.Александра	+	-	-	-	-
16	К.Рамина	-	+	-	-	-

17	К.Ислам	-	+	-	-	-
18	Л.Камилла	-	+	-	-	-
19	Л.Аскар	-	+	-	-	-
20	М.Айлин	-	+	-	-	-
21	О.Амира	+	-	-	-	-
22	П.Максим	-	+	-	-	-
23	Р. Мия	-	+	-	-	-
24	Т. Инна	-	+	-	-	-
25	Э. Василиса	-	+	-	-	-
Ср.%		16	84	0	0	0

Экспериментальная группа

№	ФИ	Я оч. хор.	Я хороший	Я средний	Я не оч. хор.	Я плохой
1	А. Адиль	-	+	-	-	-
2	А. Богдан	-	+	-	-	-
3	Б. Артем	-	+	-	-	-
4	Б. Богдан	+	-	-	-	-
5	Б. Юлия	-	+	-	-	-
6	Г. Аяна	-	+	-	-	-
7	Г. Нурали	-	+	-	-	-
8	Д.Теона	-	+	-	-	-
9	З. Нина	-	+	-	-	-
10	З. Елисей	+	-	-	-	-
11	З.Егор	-	+	-	-	-
12	К. Николай	-	+	-	-	-
13	К. Иван	-	+	-	-	-
14	К. Сергей	-	+	-	-	-
15	Л. Ольга	-	+	-	-	-
16	Л. Раяна	+	-	-	-	-
17	М. Олег	-	+	-	-	-

18	М. Артур	+	-	-	-	-
19	Н. Батыр	-	+	-	-	-
20	Н. Рауан	-	+	-	-	-
21	П. Полина	-	+	-	-	-
22	Р. Лия	-	+	-	-	-
23	С. Виктория	-	+	-	-	-
24	Х. Дарья	-	+	-	-	-
25	Я. Роза	-	+	-	-	-
Ср.%		16	84	0	0	0

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Результаты исследования уровня развития личностных универсальных учебных действий учащихся младшего школьного возраста (смыслообразование) на этапе констатации

№	Вопрос для учащегося	Ответ «Да» (+)	Ответ «Нет» (-)	Диагностируемый компонент
1	Тебе интересно узнавать новое на уроках?	+	–	Познавательная мотивация
2	Ты можешь объяснить, зачем тебе нужно учиться?	+	–	Осознание личностного смысла учения
3	Если задание трудное, ты стараешься разобраться сам?	+	–	Целеустремлённость, саморегуляция
4	Ты учишься только потому, что этого требуют родители или учитель?	–	+	Внешняя мотивация, низкий уровень смыслообразования
5	Ты гордишься, когда хорошо выполняешь задание?	+	–	Внутренняя самооценка успеха
6	Ты задумываешься, почему тебе нравится или не нравится какой-то предмет?	+	–	Рефлексивность, личностное отношение к учению
7	Если у тебя не получается, ты всё равно стараешься?	+	–	Воля, настойчивость
8	Ты понимаешь, как знания, полученные в школе, пригодятся тебе в будущем?	+	–	Осознание жизненного смысла учения
9	Ты считаешь, что учиться нужно только ради оценок?	–	+	Внешняя мотивация
10	Ты можешь сам поставить себе учебную цель?	+	–	Смысловая автономия, учебная инициатива

Уровень развития смыслообразования	Характеристика ответов учащихся	Психолого-педагогическая интерпретация
Высокий	Преобладание ответов «Да» по вопросам 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 10	Ученик осознаёт личную значимость учения, проявляет инициативу и ответственность
Средний	Чередование ответов «Да» и «Нет», умеренная осознанность мотивов учения	Учебная деятельность имеет ситуативный смысл, зависит от внешнего подкрепления
Низкий	Преобладание «Нет» по вопросам 1–3, 5, 6, 8, 10, с «Да» по вопросам 4 и 9	Отсутствие внутренней мотивации, учение воспринимается как обязанность

Контрольная группа					
№	ФИ	Учебно-познавательная	Социальная	Внешнемотивированная	Негативное отношение к школе
1	А.Амира	+	+	-	+
2	А.Алихан	+	-	+	-
3	Б.Мирас	+	+	+	+
4	Б.София	+	-	+	-
5	Б.Артём	+	+	+	-
6	В.Айару	+	+	+	-
7	Д.Ерасыл	-	+	+	+
8	Д.Милана	+	+	+	-
9	Е.Тимур	+	-	-	-
10	Е.Диана	+	+	+	-
11	Ж.Алишер	+	+	+	+
12	З.Данияр	+	+	+	-
13	И.Варвара	+	+	+	-
14	И.Нурали	+	+	+	-

15	К.Александра	+	-	+	-
16	К.Рамина	+	+	+	+
17	К.Ислам	+	+	+	-
18	Л.Камилла	+	+	-	+
19	Л.Аскар	+	+	-	-
20	М.Айлин	+	+	-	-
21	О.Амира	+	-	-	+
22	П.Максим	+	+	-	-
23	Р. Мия	+	+	-	-
24	Т. Инна	+	+	-	+
25	Э. Василиса	+	+	-	-
Ср.%		96	80	92	32
Экспериментальная группа					
№	ФИ	Учебно- познавательная	Социальная	Внешнемотивированная	Негативное отношение к школе
1	А. Адиль	+	+	-	+
2	А. Богдан	+	+	+	-
3	Б. Артем	-	+	+	-
4	Б. Богдан	+	-	+	-
5	Б. Юлия	+	+	+	-
6	Г. Аяна	-	+	+	-
7	Г. Нурали	+	-	+	-
8	Д.Теона	+	+	+	-
9	З. Нина	+	+	+	-
10	З. Елисей	+	-	+	+
11	З.Егор	+	+	-	-
12	К. Николай	+	+	+	+
13	К. Иван	+	+	+	-

14	К. Сергей	+	+	+	-
15	Л. Ольга	+	-	+	+
16	Л. Раяна	+	-	+	+
17	М. Олег	-	+	+	-
18	М. Артур	+	+	+	-
19	Н. Батыр	+	-	+	-
20	Н. Рауан	+	+	+	+
21	П. Полина	+	+	-	-
22	Р. Лия	+	+	+	-
23	С. Виктория	+	+	+	-
24	Х. Дарья	+	+	+	+
25	Я. Роза	+	+	+	-
Ср.%		92	76	88	28

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

№	Вопрос для учащегося	Ответ «Да» (+)	Ответ «Нет» (-)	Диагностируемый компонент
1	Ты понимаешь, зачем тебе нужно учиться именно в школе, а не дома?	+	–	Осознание социальной значимости учения
2	Ты можешь сам объяснить, почему знания важны для твоего будущего?	+	–	Осмысленность учебной деятельности
3	Когда ты выполняешь трудное задание, ты стараешься понять, зачем это нужно?	+	–	Рефлексивное осознание цели
4	Ты выбираешь способы выполнения задания сам, а не только по указанию учителя?	+	–	Самостоятельность, внутренняя мотивация
5	Если тебе поставили плохую оценку, ты стараешься понять причину?	+	–	Самоанализ, личностная рефлексия
6	Ты можешь рассказать, чему научился за последнее время?	+	–	Осознанность личностного прогресса
7	Когда тебе интересно на уроке, ты хочешь узнать больше, чем требуется?	+	–	Познавательная инициатива
8	Ты стараешься не просто выучить материал, а понять его смысл?	+	–	Глубина смыслового восприятия
9	Тебе нравится обсуждать с родителями или друзьями, чему ты научился в школе?	+	–	Внутренняя включенность, коммуникативное осмысление
10	Ты чувствуешь, что знания помогают тебе стать лучше, умнее, увереннее?	+	–	Личностное принятие смысла учения

Результаты исследования уровня развития смыслообразующего компонента личностных универсальных учебных действий у учащихся младшего школьного возраста на контрольном этапе

Контрольная группа					
№	ФИ	Учебно-познавательная	Социальная	Внешнемотивированная	Негативное отношение к школе
1	А.Амира	+	+	-	+
2	А.Алихан	+	-	+	-
3	Б.Мирас	+	+	+	+
4	Б.София	+	-	+	-
5	Б.Артём	+	+	+	-
6	В.Айару	+	+	+	-
7	Д.Ерасыл	-	+	+	+
8	Д.Милана	+	+	+	-
9	Е.Тимур	+	-	-	-
10	Е.Диана	+	+	+	-
11	Ж.Алишер	+	+	+	+
12	З. Данияр	+	+	+	-
13	И.Варвара	+	+	+	-
14	И.Нурали	+	+	+	-
15	К.Александра	+	-	+	-
16	К.Рамина	+	+	+	+
17	К.Ислам	+	+	+	-
18	Л.Камилла	+	+	-	+
19	Л.Аскар	+	+	-	-
20	М.Айлин	+	+	-	-
21	О.Амира	+	-	-	+

22	П.Максим	+	+	-	-
23	Р. Мия	+	+	-	-
24	Т. Инна	+	+	-	+
25	Э. Василиса	+	+	-	-
Ср.%		96	80	92	32
Экспериментальная группа					
№	ФИ	Учебно- познавательная	Социальная	Внешнемотивированная	Негативное отношение к школе
1	А. Адиль	+	+	-	+
2	А. Богдан	+	+	+	-
3	Б. Артем	-	+	+	-
4	Б. Богдан	+	-	+	-
5	Б. Юлия	+	+	+	-
6	Г. Аяна	-	+	+	-
7	Г. Нурали	+	+	+	-
8	Д.Теона	+	-	+	-
9	З. Нина	+	+	+	-
10	З. Елисей	+	+	+	+
11	З.Егор	+	+	+	-
12	К. Николай	+	+	+	+
13	К. Иван	+	+	+	-
14	К. Сергей	+	+	+	-
15	Л. Ольга	+	+	+	-
16	Л. Раяна	+	+	+	-
17	М. Олег	-	+	+	-
18	М. Артур	+	+	+	-
19	Н. Батыр	+	-	+	-
20	Н. Рауан	+	+	+	-

21	П. Полина	+	+	+	-
22	Р. Лия	+	+	+	-
23	С. Виктория	+	+	+	-
24	Х. Дарья	+	+	+	+
25	Я. Роза	+	+	+	-
Ср.%		96	88	96	16

ПРИЛОЖЕНИЕ 7

Результаты исследования характера детско-родительских взаимодействий в семьях младших школьников на констатирующем этапе

№	Вопрос для родителей (или в адаптированной форме — для детей)	Ответ «Да» (+)	Ответ «Нет» (–)	Диагностируемый аспект взаимодействия
1	Я часто объясняю ребёнку причины своих требований, а не просто приказываю.	+	–	Демократичность, открытость общения
2	Я стараюсь учитывать мнение ребёнка при принятии семейных решений.	+	–	Сотрудничество, уважение к личности ребёнка
3	В нашей семье ребёнка часто наказывают за непослушание.	+	–	Авторитаризм, жёсткий контроль
4	Если ребёнок не справляется с делом, я стараюсь помочь, а не ругать.	+	–	Эмоциональная поддержка
5	Я часто повышаю голос на ребёнка, даже по мелочам.	+	–	Эмоциональная нестабильность, раздражительность
6	Я доверяю своему ребёнку и стараюсь давать ему возможность действовать самостоятельно.	+	–	Поддержка автономии
7	Я считаю, что ребёнок должен беспрекословно слушаться взрослых.	+	–	Авторитарный стиль, контроль
8	Мне важно знать, что чувствует и переживает мой ребёнок.	+	–	Эмпатия, эмоциональная вовлечённость
9	Я стараюсь избегать конфликтов и договариваться с ребёнком.	+	–	Конструктивное взаимодействие
10	Я редко интересуюсь делами ребёнка, если он ведёт себя спокойно.	+	–	Попустительский стиль, низкая вовлечённость
11	Я поощряю ребёнка, если он проявляет инициативу.	+	–	Поддержка активности

12	В нашей семье ребёнка часто сравнивают с другими детьми.	+	–	Давление, формирование неуверенности
13	Мы с ребёнком часто обсуждаем, как прошёл его день.	+	–	Доверительное общение
14	Я стараюсь контролировать каждый шаг ребёнка, чтобы он не ошибался.	+	–	Гиперопека
15	Я позволяю ребёнку самому принимать решения в некоторых ситуациях.	+	–	Развитие самостоятельности
№	Вопрос для родителей (или в адаптированной форме — для детей)	Ответ «Да» (+)	Ответ «Нет» (–)	Диагностируемый аспект взаимодействия
1	Я часто объясняю ребёнку причины своих требований, а не просто приказываю.	+	–	Демократичность, открытость общения

Интерпретация результатов

Преобладающий тип взаимодействия	Характер ответов	Психолого-педагогическая интерпретация
Демократический	Преобладание ответов «Да» по вопросам 1, 2, 4, 6, 8, 9, 11, 13, 15	Оптимальные отношения: уважение, доверие, сотрудничество. Способствуют формированию адекватной самооценки, уверенности и эмоциональной устойчивости ребёнка.
Авторитарный	Преобладание ответов «Да» по вопросам 3, 5, 7, 12, 14	Характеризуется строгим контролем, низким доверием, ориентацией на послушание. Приводит к неуверенности, зависимости и заниженной самооценке ребёнка.
Попустительский (либеральный)	Преобладание ответов «Да» по вопросам 10 и частично 15 при низких показателях по остальным	Родители не контролируют деятельность ребёнка, избегают требований. Может

приводить к формированию завышенной самооценки, безответственности.

Контрольная группа

№	ФИ	Кооперация	Симбиоз	Маленький неудачник	Авторитарная гиперсоциализация
1	А.Амира	-	-	-	+
2	А.Алихан	+	-	-	-
3	Б.Мирас	-	-	+	-
4	Б.София	-	-	-	-
5	Б.Артём	-	+	-	-
6	В.Айару	-	+	-	-
7	Д.Ерасыл	-	-	+	-
8	Д.Милана	-	+	-	-
9	Е.Тимур	-	+	-	-
10	Е.,Диана	+	-	-	-
11	Ж.Алишер	-	+	-	-
12	З. Данияр	-	-	-	+
13	И.Варвара	-	+	-	-
14	И.Нурали	-	+	-	-
15	К.Александра	-	-	-	+
16	К.Рамина	-	-	+	-
17	К.Ислам	+	-	-	-
18	Л.Камилла	-	+	-	-
19	Л.Аскар	-	+	-	-
20	М.Айлин	+	+	-	-

21	О.Амира	-	-	+	-
22	П.Максим	-	+	-	-
23	Р. Мия	-	+	-	-
24	Т. Инна	--	-	-	+
25	Э. Василиса	+	-	-	-
Ср.%		20	48	16	16
Экспериментальная группа					
№	ФИ	Кооперация	Симбиоз	Маленький неудачник	Авторитарная гиперсоциализация
1	А. Адиль	+	-	-	-
2	А. Богдан	-	+	-	-
3	Б. Артем	+	-	-	-
4	Б. Богдан	-	-	+	-
5	Б. Юлия	-	+	-	-
6	Г. Аяна	-	+	-	-
7	Г. Нурали	-	+	-	-
8	Д. Теона	-	-	-	-
9	З. Нина	-	-	-	-
10	З. Елисей	-	+	-	-
11	З.Егор	+	+	-	-
12	К. Николай	-	-	-	+
13	К. Иван	-	-	-	-
14	К. Сергей	-	+	-	-
15	Л. Ольга	-	+	+	-
16	Л. Раяна	+	+	-	-
17	М. Олег	-	+	-	-
18	М. Артур	+	-	-	-
19	Н. Батыр	-	+	-	-

20	Н. Рауан	-	+	-	-
21	П. Полина	+	-	-	-
22	Р. Лиля	-	-	-	+
23	С. Виктория	-	-	+	-
24	Х. Дарья	-	+	-	-
25	Я. Роза	-	+	-	-
Ср.%		20	56	12	12

ПРИЛОЖЕНИЕ 8

Результаты исследования особенностей детско-родительских взаимодействий в семьях учащихся младшего школьного возраста на контрольном этапе

№	Вопрос для родителей (или в адаптированной форме — для детей)	Ответ «Да» (+)	Ответ «Нет» (-)	Диагностируемый аспект взаимодействия
1	Я стал(а) чаще обсуждать с ребёнком его переживания и чувства.	+	–	Эмоциональная близость, эмпатия
2	В нашей семье теперь чаще принимаются совместные решения, где ребёнок может высказать своё мнение.	+	–	Демократичность, сотрудничество
3	Мы с ребёнком стараемся вместе искать выход из трудных ситуаций.	+	–	Партнёрские отношения
4	Я стал(а) меньше наказывать ребёнка, стараюсь объяснять причины недовольства.	+	–	Снижение авторитарности
5	Я чаще хвалю ребёнка за старание, даже если результат не идеален.	+	–	Поддержка и положительное подкрепление
6	Я стал(а) внимательнее слушать, что хочет и о чём мечтает мой ребёнок.	+	–	Эмпатийное общение
7	Ребёнок чаще делится со мной своими трудностями.	+	–	Доверие и открытость ребёнка
8	Я стараюсь учитывать возрастные особенности ребёнка, а не требовать от него «взрослого» поведения.	+	–	Психолого-педагогическая адекватность требований
9	Я чаще позволяю ребёнку самостоятельно принимать решения.	+	–	Развитие автономии ребёнка
10	Я стал(а) более терпим(ой) к ошибкам ребёнка.	+	–	Поддерживающее взаимодействие

11	В нашей семье стало меньше конфликтов между взрослыми и ребёнком.	+	-	Эмоциональная стабильность, гармонизация климата
12	Мы с ребёнком чаще проводим совместное время, играем или беседуем.	+	-	Совместная деятельность, укрепление связи
13	Я стараюсь не сравнивать ребёнка с другими детьми.	+	-	Принятие индивидуальности ребёнка
14	Я стал(а) увереннее в своих воспитательных действиях.	+	-	Осознанность родительской позиции
15	Я замечаю, что ребёнок стал более уверенным в себе и спокойным.	+	-	Результат позитивных изменений в воспитании

Контрольная группа					
№	ФИ	Кооперация	Симбиоз	Маленький неудачник	Авторитарная гиперсоциализация
1	А.Амира	-	-	-	+
2	А.Алихан	+	-	-	-
3	Б.Мирас	-	-	+	-
4	Б.София	-	-	-	-
5	Б.Артём	-	+	-	-
6	В.Айару	-	+	-	-
7	Д.Ерасыл	-	-	+	-
8	Д.Милана	-	+	-	-
9	Е.Тимур	-	+	-	-
10	Е.Диана	+	-	-	-
11	Ж.Алишер	-	+	-	-
12	З. Данияр	-	-	-	+
13	И.Варвара	-	+	-	-

14	И.Нурали	-	+	-	-
15	К.Александра	-	-	-	+
16	К.Рамина	-	-	+	-
17	К.Ислам	+	-	-	-
18	Л.Камилла	-	+	-	-
19	Л.Аскар	-	+	-	-
20	М.Айлин	+	+	-	-
21	О.Амира	-	-	+	-
22	П.Максим	-	+	-	-
23	Р. Мия	-	+	-	-
24	Т. Инна	--	-	-	+
25	Э. Василиса	+	-	-	-
Ср.%		20	48	16	16
Экспериментальная группа					
№	ФИ	Кооперация	Симбиоз	Маленький неудачник	Авторитарная гиперсоциализация
1	А. Адиль	+	-	-	-
2	А. Богдан	-	+	-	-
3	Б. Артем	+	-	-	-
4	Б. Богдан	-	-	+	-
5	Б. Юлия	-	+	-	-
6	Г. Аяна	+	+	-	-
7	Г. Нурали	-	+	-	-
8	Д.Теона	-	-	-	-
9	З. Нина	-	-	-	-
10	З. Елисей	-	+	-	-
11	З.Егор	+	+	-	-
12	К. Николай	-	-	-	+

13	К. Иван	-	-	-	-
14	К. Сергей	-	+	-	+
15	Л. Ольга	-	+	+	-
16	Л. Раяна	+	-	-	-
17	М. Олег	-	+	-	-
18	М. Артур	+	-	-	-
19	Н. Батыр	-	+	-	-
20	Н. Рауан	-	+	-	-
21	П. Полина	+	-	-	-
22	Р. Лия	-	-	-	+
23	С. Виктория	+	-	-	-
24	Х. Дарья	-	-	-	-
25	Я. Роза	-	+	-	-
Ср.%		32	48	8	12