

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра «Дошкольная педагогика, прикладная психология»

(наименование)

37.04.01 Психология

(код и наименование направления подготовки)

Психология личности

(направленность (профиль))

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА  
(МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ)**

на тему **ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ КАК ФАКТОР  
ФОРМИРОВАНИЯ «Я-ОБРАЗА» РЕБЕНКА МЛАДШЕГО  
ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Студент

М.А. Мохова

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Научный  
руководитель

к.псх.н. Т.А. Бергис

(ученая степень, звание, И.О. Фамилия)

Тольятти 2020

## Оглавление

Введение.....	3
Глава 1 Теоретическое обоснование проблемы детско-родительских отношений как фактора формирования «Я-образа» ребенка младшего школьного возраста.....	8
1.1 Основные теоретические подходы к проблеме детско-родительских отношений в психологической науке.....	8
1.2 Психологические особенности младшего школьного возраста.....	21
1.3 Специфические особенности «Я-образа» в младшем школьном возрасте и факторы, на него влияющие.....	32
Выводы по первой главе.....	39
Глава 2 Эмпирическое исследование детско-родительских отношений как фактора формирования «Я-образа» ребенка младшего школьного возраста..	41
2.1 Организация и методы исследования.....	41
2.2 Результаты исследования детско-родительских отношений как фактора формирования «Я-образа» ребенка младшего школьного возраста.....	44
2.3 Анализ исследования родительских отношений как фактора формирования «Я-образа» ребенка младшего школьного возраста ...	55
2.4 Программа формирования позитивного «Я-образа» у детей младшего школьного возраста.....	61
Выводы по второй главе.....	69
Заключение.....	72
Список используемой литературы.....	75

## Введение

**Актуальность исследования.** Проблема Я-образа и его роли в структуре личности в настоящее время является чрезвычайно актуальной для психологии. Большинство исследователей в педагогической и психологической науках справедливо связывают развитие «Я-образа» с самоотношением личности, её самосознанием и развитием личности в целом. При этом, утверждается, что одним из условий саморазвития является стимулирование формирования самоуважения, самооценности, самопринятия, уверенности в себе и других составляющих позитивного Я-Образа.

Положительное отношение к себе является регулирующим фактором не только во взаимоотношениях с окружающими, но влияет практически на все аспекты жизнедеятельности человека: постановка целей и их достижения, разрешение кризисных ситуаций и др. Таким образом, позитивное отношение к себе, или позитивный «Я-образ» является основным фактором саморазвития учащихся младших классов.

Социальный институт семьи, формирующий для каждого ребенка свою уникальную социальную ситуацию развития, остается одним из наиболее значимым фактором развития личности. Существенным фактором при формировании и развитии индивидуально-личностных особенностей ребенка, его поведения, самооценки, отношения к себе, к окружающим, мировоззрения является отношение родителей к ребенку. Серьезные последствия для психического развития ребенка, формирования его личности, характера, самооценки представляет собой нарушение взаимоотношений между родителями и ребенком.

Объективное влияние родителей, развитие личности самого ребенка, способы общения и взаимоотношения в семье – все это представляет собой детерминанты родительского отношения, которые являются особенно важными в развитии личности ребенка.

Современная отечественная психология рассматривает детско-родительские отношения при помощи различных категорий: А.С. Спиваковская – как родительская позиция; А.Я. Варга – как родительское отношение; О.А. Карабанова, Е.И. Захарова – как характер взаимодействия; Э.Г. Эйдемиллер – как стиль воспитания.

В основе того или иного стиля семейного воспитания находится определенное родительское отношение к ребенку. Родительское отношение – это целостная система разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ребенком, особенностей восприятия и понимания индивидуально-психологических особенностей ребенка и его поступков. Влияние воспитания, родительского отношения, стоящего за родительским поведением, стилем воспитания, огромно и затрагивает самые разнообразные аспекты психической жизни и поведения ребенка. Само родительское отношение разнообразно. Это сложное образование, складывающееся под влиянием многих детерминант.

Таким образом, «Я-образ» у детей младшего школьного возраста, представления о самом себе во многом определяются тем, насколько взаимоотношения родителей с детьми удовлетворяют требованиям, нужным для благополучного разрешения противоречий, которые возникают на разных стадиях развития.

**Цель исследования:** изучить детско-родительские отношения как фактор формирования «Я-образа» ребенка младшего школьного возраста.

**Объект исследования:** образ Я.

**Предмет исследования:** детско-родительские отношения как фактор формирования «Я-образа» ребенка младшего школьного возраста.

**Гипотеза исследования:** мы предполагаем, что тип родительских отношений определяет особенности «Я-образа» ребенка младшего школьного возраста, а такой тип отношения родителей как «Кооперация»

является наиболее продуктивным и способствует формированию адекватной самооценки и позитивного образа Я у ребенка.

Для достижения поставленной цели исследования предусматривается решение следующих **задач**:

1. Проанализировать психологическую литературу по проблеме исследования;

2. Подобрать методы и методики эмпирического исследования детско-родительских отношений и «Я-образа» детей младшего школьного возраста;

3. Изучить особенности детско-родительских отношений в младшем школьном возрасте, а также особенности «Я-образа» младших школьников;

4. Провести корреляционный анализ между особенностями родительских отношений и образом Я у детей младшего школьного возраста;

5. Провести количественно и качественный анализ полученных результатов и сформулировать выводы.

6. Разработать программу по формированию «Я-образа» в младшем школьном возрасте

#### **Методы исследования.**

1) Теоретические методы - анализ и обобщение литературных источников по проблеме исследования.

2) Эмпирические – психодиагностический метод:  
методики исследования:

- тест - опросник родительского отношения (ОРО) А.Я. Варга, В.В. Столин;

- методика исследования самооценки и притязаний Дембо-Рубинштейн (в модификации А.М. Прихожан);

- тест «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд);

- методика «Личностный дифференциал» (Бажин Е.Ф., Эткинд А.М. адаптированный в НИИ им. В.М. Бехтерева).

3) Количественно-качественные методы обработки результатов.

4) Статистический анализ полученных данных. Методы статистической обработки информации включали в себя корреляционный анализ (коэффициент корреляции Спирмена).

**Эмпирической базой исследования** является МБУ «Гимназия № 9». В исследовании приняли участие 28 детей младшего школьного возраста (15 мальчиков и 13 девочек) и их родители (28 человек)

**Теоретико-методологической основой** исследования стали работы по возрастной, педагогической психологии, а также общей психологии отечественных психологов (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Л. Ф. Обухова, В.А. Петровский, В.Н. Мясищев, Смирнова Е.О.).

Использовались в исследовании работы по семейной психологии - работы Бодалева А.А., Спиваковской А.С., Варга А.Я, Эйдемиллера Э.Г., Личко А.Е., Захарова А.И., Карабановой О.А., Шнейдер Л.Б., Черникова А.В.

**Научная достоверность результатов и обоснованность выводов исследования** обеспечиваются реализацией методологических, логико-научных принципов; соблюдением нормативов теоретического и эмпирического исследования; сочетание теоретического анализа и обобщения эмпирических данных; использованием апробированных методов исследования, адекватных поставленным в исследовании задачам и логике работы; репрезентативностью выборки исследования, содержательным и статистическим анализом полученных результатов и личным участием автора в организации и проведении эксперимента.

**Новизна исследования** состоит в том, что проблема взаимосвязи родительского отношения и Я-образа младших школьников является слабоизученной в психологии. В исследовательской работе реализована задача теоретического и эмпирического обоснования родительского самоотношения как фактора формирования «Я-образа» ребенка младшего школьного возраста.

**Теоретическая значимость** исследования состоит в том, что полученные данные будут содействовать расширению теоретических представлений по проблеме «Я-образа» ребенка в младшем школьном возрасте и могут быть положены в основу дальнейших научных исследований по изучаемой проблеме.

**Практическая значимость** диссертационной работы заключается в том, что результаты исследования могут быть использованы в консультативной деятельности практических и школьных психологов.

**Апробация результатов исследования.**

Материалы диссертационного исследования были представлены автором в тезисах международных конференций

**Структура и объем магистерской диссертации.**

Работа состоит из введения, двух глав, выводов, заключения, списка использованной литературы. Текст иллюстрирован таблицами и рисунками.

# **Глава 1 Теоретическое обоснование проблемы детско-родительских отношений как фактора формирования «Я-образа» ребенка младшего школьного возраста**

## **1.1 Основные теоретические подходы к проблеме детско-родительских отношений в психологической науке**

Не теряет своей актуальности проблема изучения особенностей детско-родительских отношений. Существует большое количество подходов к пониманию данного феномена, их классификации, а также влиянии на развитие личности.

Первой научной школой, которая обратила свое внимание на проблему детско-родительских отношений, являлась психоаналитическая школа, во главе с её основателем З. Фрейдом. В частности, он поднимал вопрос о влиянии ранних детских воспоминаний, в большей степени, связанных с родителями, на формирование зрелой личности.

Психоаналитическая концепция во главу анализа ставит личность самого ребенка и справедливо отмечает, что для её формирования главное значение имеет другой человек, а именно, родитель. Мать и отец являются носителями определенных ценностей, источниками формирования и удовлетворения потребностей и желаний ребенка. Именно они играют главенствующую роль, а не предметы, окружающие ребенка. Также стоит отметить, что психоаналитическая теория и идеи, высказанные в рамках данной концепции, легли в основу многих других подходов и направлений при изучении влияния детско-родительских отношений на формирование и развитие личности ребенка. [67]

В качестве примера можно привести исследования А. Фрейд, которая изучала специфику отношений, складывающихся между ребенком и обществом в первые годы жизни первого. Она высказала идею о наличии



несовпадений потребностей ребенка, в первую очередь, естественных, с теми традициями и обычаями, транслируемыми западным обществом. Именно данное противоречие встает во главу конфликтного сосуществования ребенка и родителей как первых трансляторов окружающего мира и общества.

По мнению А. Фрейд, развитие ребенка происходит через постепенную его социализацию. Индивидуальные особенности матери оказывают решающее значение – ее настроения, симпатии и антипатии и т.д. Родитель для ребенка является опорой, поддержкой, маркером реальности. [67]

Далее, рассмотрим идеи, предложенные Э. Эриксоном, который существенно дополнил положения З. Фрейда о влиянии отношений с родителями на развитие и формирование личности ребенка. В частности, он описал особенности взаимодействия родителя и ребенка с учетом культурного подтекста и внутрисемейных отношений.

Э. Эриксон впервые заговорил то том, что существуют различные модели материнства. В первую очередь, они обусловлены той культурной средой, в которой росла и воспитывалась сама мать и, соответственно, воспринимаются ей как единственно верные. Э. Эриксон обосновал влияние социальных требований и ценностей на развитие ребенка во внутрисемейной системе.

Еще одной «заслугой» Э. Эриксона является созданная им периодизация психического развития личности. В отличие и периодизации в классической психоаналитической парадигме, Э. Эриксоном был существенно расширен социальный компонент, в частности, в каждом возрастном периоде подробно описывается специфика отношений ребенка с близкими взрослыми. Также, большой толчок в развитии психологической науки дала идеи Э. Эриксона о том, что переход от одного возрастного этапа к другому сопровождается особым психоэмоциональным состоянием, названным им «кризис развития».[75] В зависимости от того, как ребенок

прошел кризисный этап, зависит успешность его психического развития на последующей возрастной ступени.

Так, Э. Эриксон отмечает, что «...в отношениях между родителями и ребенком наблюдается двойственная интенция, которая совмещает в себе чувственную заботу о нуждах ребенка с твердым чувством полного личного доверия к нему, т.е. с одной стороны родители должны оберегать ребенка от окружающих его опасностей, с другой – предоставлять ему определенную степень свободы, а ребенок устанавливает необходимый баланс между требованиями родителей и своей инициативой» [75]. В систему отношений, которые предлагал З. Фрейд, были включены мать, отец и сам ребенок. Э. Эриксон же, включал в эту систему ценности культуры, историческую и культурную реальности.

Ключевую роль в развитии личности ребенка со стороны социума отмечала также и К. Хорни. Она продолжила развивать идеи Э. Эриксона и сформулировала социокультурную теорию. В рамках данной теории важная роль отводится особенностям взаимодействия родителей с ребенком и тем, в какой мере удовлетворяются потребности ребенка. Так, по мнению автора, в раннем детском возрасте существуют две основные потребности, удовлетворение или неудовлетворение влияние на гармоничное развитие личности ребенка. Первая – потребность в безопасности. Вторая – потребность в удовлетворении биологических нужд. Важно отметить, что обе потребности должны удовлетворяться родителями ребенка, соответственно, он полностью от них зависим. В ситуациях, когда по каким-то причинам та или иная потребность не удовлетворяются, развивается у ребенка т.н. «базальная враждебность». Базальная враждебность – это такое внутреннее состояние ребенку (в будущем, взрослого), когда он испытывает одновременно зависимость от родителей и, в то же время, негодование и обиды на них за это (свою зависимость). [75]

На развитие всех компонентов личности оказывает влияние особенности детско-родительских отношений. Они находят свое отражение в когнитивной сфере, эмоционально-волевой, регуляторной и др. Так, например, то, насколько родитель принимает своего ребенка таким он есть, зависит формирующаяся у последнего самооценка. Уважение индивидуальности ребенка оказывает влияние на формирование у него чувства безопасности, способствует самораскрытию, доверию окружающему миру. К. Хорни пишет, что «...закрепление личности, замедленное когнитивное развитие, ощущение отверженности и агрессии, отрицательное отношение к себе и другим людям, отклоняющееся поведение и неврозы возникают в ответ на стремлении родителей поставить ребенка в подчиненное положение». [75]

Свобода личности ребенка, его самодостаточность транслируются в гуманитарном подходе в психологии. С точки зрения гуманистов, перед взрослым стоит первоочередной задачей помощь и поддержка ребенка, он должен способствовать раскрытию его внутренних ресурсов, задатков и потенциала. Взрослый не должен навязывать ребенку свою позицию, видение мира, оказывать давление и насилие. Исходя из этого, гуманисты делают вывод о том, что взрослый человек сам должен быть самодостаточным человеком, чувствовать потребности ребенка и эмоции.

Среди представителей гуманистического подхода к развитию личности в целом, и к влиянию на неё отношения родителей, можно выделить Э. Фромма. Он говорил о существовании двух типов любви – материнской и отцовской [68]

Материнская и отцовская любовь, по Э. Фромму различается по следующим основаниям:

- условность – безусловность;
- контролируемость – неконтролируемость. [68]

Автор концепции пишет, что «...в материнской любви двое, которые были одно, отделяются друг от друга. Мать должна не только вытерпеть отделение ребенка, но должна хотеть этого, способствовать этому». [68]

На проявление любви у отца влияют заслуги ребенка, или выполнение тех или иных «условий» Он любит за то, что ребенок оправдывает его ожидания. В связи с этим, можно говорить о том, что отцовская любовь носит условный характер. Далее, Э. Фромм пишет, что «...но речь здесь идет не о конкретном родителе, а о материнских и отцовских началах, которые в определенной степени представлена в личности матери или отца». [68]

Контролируемость – неконтролируемость. Данный критерий раскрывает такую специфику материнской любви, которую можно обозначить как «не подвластность контролю» со стороны ребенка. Любовь отца, наоборот, заслуживается, зарабатывается теми или иными «заслугами» и, соответственно, её можно потерять. Э. Эриксон пишет, что «...материнская любовь должна быть уверенной и сильной. Отцовская любовь должна быть терпеливой и снисходительной. В процессе развития ребенок внешне освобождается от родителей, но внутренне как бы обретает и материнское сознание и отцовский здравый смысл. Их окончательный синтез составляет основу духовного здоровья и зрелости». [68]

Бихевиористы сводили личностное развитие ребенка к формированию у него тех или иных условных рефлексов, вырабатываемых на различные стимулы, в том числе нравственные. Формируются они через систему поощрений и наказаний. Применяя данный подход на практике, было установлено, что система жестких наказаний в большей степени способствует формированию отчуждения ребенка от родителей, нежели моральное развитие и духовность. Формируются негативная реакция на относительно нейтральные стимулы, агрессия и враждебность.

Основной задачей психологической науки бихевиористы видели в возможности прогнозировать поведение человека. Соответственно, прогноз

строится с учетом предъявляемых стимулов. То есть, какова будет реакция человека, если ему предъявлять тот или иной стимул. Стимул, по мнению бихевиористов, это составляющие любой ситуации.

Таким образом, по мнению бихевиористов, воспитание представляет собой систему стимулов, которые определенным образом влияют на поведение человека и формируют его внутреннюю реальность. Представители данного направления не исключают и физические наказания ребенка в воспитательных целях.

Продолжая идеи бихевиористов, Б. Скиннер рассматривал ребенка исключительно как пассивный объект воздействия взрослого. Соответственно, единственное, что определяет поведение ребенка, это его внешнее окружение. Ребенок, с данной позиции, не отвечает за свое поведение, свои поступки. Его поведение – лишь реакция на внешние стимулы, обстоятельства, воздействия и т.д. Б. Скиннер считал, что ребенка и его поведение можно запрограммировать, в том числе моральные и личностные качества.

Противоположная точка зрения касательно механизмов развития и формирования личности ребенка выработалась у Ж. Пиаже. Развитие – это спонтанный, неконтролируемый процесс адаптации личности к социальной действительности. Существует две стадии морального развития ребенка: стадия принуждения и сотрудничества. Первая характеризуется восприятием ребенком всех правил, которые предъявляют к нему взрослые, как единственно истинные и верные, они не подвергаются сомнению и критическому осмыслению. Основным ориентиром поведения ребенка на этой стадии является отношение к нему взрослого и применяемые последним поощрения или наказания.

Переход от стадии принуждения к стадии сотрудничества происходит в процессе выстраивания взаимоотношений ребенка со сверстниками.

Еще одна теория, которая рассматривает влияние детско-родительских отношений на развитие личности ребенка, является теория Дж. Боулби о привязанности. Он считал, что настоящая привязанность формируется именно тогда, когда «... мать проявляет нежность, чувствительность к потребностям ребенка, дает чувство защищенности и безопасности» [19], а не только удовлетворяет физиологические потребности. В теории привязанности Дж. Боулби выделяется три типа привязанностей. Первая – надежная привязанность. Она дает ребенку чувство безопасности. Вторая – ненадежная привязанность. В данном случае ребенок будет чувствовать свою незащищенность. Третья – тревожно-амбивалентная. Она возникает в случаях нестабильного, непредсказуемого поведения матери. [19]

Привязанность как явление внутренне противоречиво. С одной стороны, ребенок стремится к познанию, к риску, к активности. Реализуя эту тенденцию, ребенок отделяется от матери, становится более самостоятельным, осваивает окружающее пространство. С другой стороны, сильна потребность в защите и безопасности. Следуя данной тенденции, ребенок возвращается к матери. Противоречивость привязанности заключается еще и в том, что, по мнению Дж. Боулби, чем сильнее у ребенка она развита, тем более он инициативен.

Осознание самого себя у ребенка происходит через понимание отношения к нему взрослого. Внешнее отношение интериоризируется и становится внутренним самоотношением. Далее, через механизм экстерииоризации, ребенок транслирует в окружающий мир свое внутреннее самоотношение. Таким образом определяются межличностные отношения ребенка, в первую очередь, к родителям.

Основатель гуманистического подхода в психологии К. Роджерс также не оставил без внимания проблему детско-родительских отношений. Ключевым понятием в его теории является понятие «Я-концепция». С его точки зрения, в Я-концепции ребенок соотносит себя с определенными

образами, воспринимает и оценивает себя через них, выстраивает в соответствии с ними социальные отношения.

У К. Роджерса нет периодизации и стадий развития Я-концепции в детском возрасте. Для него основной задачей было выявление влияния оценки другого человека на развитие образа Я – негативного или позитивного.

В том случае, если родители относятся к своему ребенку хорошо только тогда, когда он соответствует их взглядам или ожиданиям, соблюдает определенные условия, мы не можем говорить о том, что это является предпосылкой для развития гармоничной и здоровой личности ребенка.

Самооценка и Я-концепция будут формироваться позитивными только в том случае, по мнению К. Роджерса, если родители проявляют безусловное позитивное внимание к ребенку, и их отношение к нему не зависит от его заслуг, «правильного» поведения и соответствия ожиданиям. То есть в том случае, если родители будут любить своего ребенка просто за факт его существования. К. Роджерс также отмечает, что родитель тогда сможет безусловно принимать ребенка, когда научится безусловно и позитивно относиться к себе, принимать свои особенности, ошибки и неудачи, сильные и слабые стороны. [55]

Отечественная психология также проявляла интерес к проблеме детско-родительских отношений. В частности, Л.С. Выготский полагал, что «...развитие ребенка не сводится к развитию отдельно психических познавательных процессов, а происходит целостное развитие личности. Социальный опыт психологически не отличается от исторического, но и формируется, развивается и функционирует лишь в социальном общении». [25] Далее, он продолжает «...присвоение ребенком образцов поведения происходит через содержание деятельности, опосредованной общением со взрослым, которое является образцом и носителем правил». [25]

Д.Б. Эльконин пишет, что «...развитие ребенка происходит за счет работы двух друг друга обуславливающих процесса. С одной стороны, ребенок осваивает смыслы человеческой деятельности и взаимоотношения между людьми. С другой, учится владеть и манипулировать предметами. Оба эти процесса опосредованы действиями взрослого» [74].

По мнению Л.И. Божович, личность ребенка формируется «...в той или иной деятельности, когда приводятся в движение его потребности и интересы».[17] С другой стороны, от того, на сколько сформированы у человека интересы и мотивы, зависит его активность в освоении различных видов деятельности и жизненного пространства. [17]

В отечественной психологии уделялось много внимания понятию детско-родительских отношений. Как пишет в своих исследованиях В.Н. Дружинин, «...семья, являясь первичной социальной средой, в которой человек живет, как в коконе, первую четверть (если повезет) жизни, оказывает большое влияние на развитие человека». [29]

Нельзя недооценивать значение семьи в развитии личности ребенка. От построенных внутрисемейных отношений зависит построение жизненного пути, содержание его социальных отношений, направленности и интересов личности ребенка. Понятие детско-родительских отношений достаточно широко и включает в себя не только стиль, но и определенные родительские установки, типы и модели поведения, позиции и т.д. [29].

«Родительское отношение», - пишет Спиваковская А.С- «это реальная направленность, позволяющая описывать широкий фон отношений, в основе которых лежит сознательная или бессознательная оценка ребенка, выражающаяся в способах и формах взаимодействия с детьми, а также позволяющая представить структуру в целом и изучить, каким образом те или иные, сознательные и бессознательные, мотивы структуры личности родителей выражаются, актуализируются в конкретных формах поведения и взаимопонимания с детьми». [64]



Похожее определение родительского отношения дают А.Я.Варга и В.В. Столин [66]. По их определению родительское отношение – это система разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера личности ребенка, его поступков. Данное определение дает возможность изучать и анализировать отношение родителей к ребенку в нескольких направлениях – родительская позиция, отношение родителя к ребенку, родительская установка.

На формирование личности ребенка, его активности, специфические особенности, в первую очередь, оказывают влияние позиции, установки и модели поведения самих родителей. Он воспринимает их как эталонные, истинно верные.

Под родительской позицией А.С. Спиваковская понимает «...реальную направленность воспитательной деятельности родителя, возникающая под влиянием мотивов воспитания, как совокупность трех факторов: представления родителя о ребенке, отношения к нему и характера обращения с ним» [64].

Современными отечественными психологами выдвигается классификация родительских отношений по разным основаниям. Одними из ключевых этих оснований являются эмоциональность общения и теснота связей между членами семьи.

Наиболее значимой является классификация, предложенная А.Я. Варга и В.В. Столины, которые предложили пять типов родительских отношений: принятие – отвержение; кооперация; симбиоз; авторитарная гиперсоциализация; маленький неудачник. [66]

В родительское отношение включается еще одно понятие, отражающее воспитательную сторону взаимодействия родителей и детей. Это «стиль семейного воспитания». У каждого родителя есть определенный, уникальный стиль, через который он транслирует свою привязанность к ребенку,

предъявляет к нему требования, контролирует, поощряет и наказывает его. [66]

Типы семейного воспитания в своих исследованиях характеризовала М. Арутюнян. Она выделила три варианта семьи – традиционную, детоцентрическую и супружескую. Отношения в разных типах семей строятся в зависимости от того, как распределена власть внутри ее и каково направление внутрисемейной коммуникации – от родителей к ребенку или, наоборот, от ребенка к родителям. [8]

Рассмотрим типы семей подробнее. Так, особенностью традиционной семьи является то, что в ней высоким авторитетом обладают старшие. Соответственно, направление воспитательного воздействия можно охарактеризовать как «сверху-вниз». Основное, что требуют родители от ребенка – это подчинения. Такие отношения в семье способствуют тому, что ребенок легко будет адаптироваться в похожих системах с такими же требованиями – в вертикально ориентируемых общественных структурах. Для детей их этих семей важны традиции, они легко следуют нормам и правилам поведения. В то же время, возможно формирование ригидности поведения, безинициативность, установки долженствования.

В семьях с детоцентрическим подходом все взрослые члены семьи ориентированы, преимущественно, на обеспечение счастья ребенку или детям. В такой семье родитель находится на позиции «снизу», ребенок – «сверху». С такой родительской позицией у ребенка формируется высокая самооценка, ощущение собственной значимости. Среди минусов такого подхода можно отметить низкую адаптивность ребенка к требованиям окружающих, высокие требования ребенка к окружающим, низкие к себе, что повышает вероятность возникновения конфликтных ситуаций как со взрослыми, так и со сверстниками. Особенно это становится заметным в период поступления ребенка в школу, когда учителя и другие взрослые начинают предъявлять к ребенку соответствующие требования, выполнять

роль школьника и ученика, правила поведения в образовательной организации. Ребенок начинает прибегать к помощи родителей, вплоть до юношеского и взрослого возраста. Соответственно, формируется инфантилизм как черта характера у ребенка, с окружающими он предпочитает устанавливать не деловые связи, а эмоциональные, что также не соответствует реальности и успешной адаптации к ней.

Супружеская семья, которую также можно назвать «демократической» транслирует горизонтальные связи в родительской и детской подсистемах. Общение и отношения построены на принципе равенства, учета интересов друг друга.

Стоит отметить, что по мере взросления ребенка, при данной родительской позиции, все больше учитываются его интересы. Это отражается и в принятии родителями того, как он проводит свое свободное время, и какую выбирает профессию и место жительства.

При таком стиле воспитания формируются у ребенка адекватные представления о себе, он понимает права и свободы не только свои, но и окружающих его людей. Также, формируются активность личности, её инициативность, ответственность и самостоятельность. Среди недостатков данного стиля воспитания можно отметить то, что ребенок, а, в последующем, и будучи взрослым, с трудом может подчиняться общественным требованиям. Особенно, если они противоречат его личным убеждениям и ценностям. В связи с этим, повышается конфликтность и снижается способность к адаптации в тех организациях, где отношения выстраиваются по «вертикальному» принципу [8].

Еще одна классификация стилей семейного воспитания предложена Д.Н. Исаевым. Он предлагал рассматривать демократический, авторитарный и попустительский стили.[33] Наиболее благоприятным для личностного развития ребенка является демократический стиль. Он способствует формированию активности, самостоятельности ребенка, формируется

адекватная самооценка, социальная ответственность, уважение к окружающим. Ребенок осваивает различные модели поведения, демонстрирует гибкость в отношениях, рациональность. Родитель предъявляет к ребенку требования, однако он эти требования обосновывает, объясняет ребенку. В ребенке поощряются послушание и инициативность. Родитель вводит в жизнь ребенка правила, последовательно им следует, однако не считает себя непогрешимым и непререкаемым [33].

Подробно анализировать специфику внутрисемейных отношений предложил Е.А. Личко. Он разделил семьи на два типа, основанием для которых послужили их функциональные особенности. Он выделил гармоничные и дисгармоничные семьи. При этом, автор классификации утверждал, что все семьи всегда аномальны. Есть лишь стремление отдельных семей к гармоничному сосуществованию.[43]

Подводя итог теоретическому анализу проблемы детско-родительских отношений и их влияния на развитие личности ребенка, отметим тот факт, что в различных научных школах данные явления описываются разными понятиями и объясняются разными механизмами. В первую очередь, это обусловлено исходными теоретическими позициями авторов. Далее, во всех подходах можно проследить наличие поляризации родительских отношениях, то есть выделяются модели поведения родителей (стили воспитания), которые способствуют гармоничному развитию ребенка, а есть такие, которые это развитие блокируют.

Еще одна поляриность практически во всех имеющихся подходах выражена в двойственности отношения родителей: с одной стороны, главное, что должен делать родитель – это любить своего ребенка, что даст последнему чувство уверенности; с другой стороны, родители должны быть требовательными, контролировать и учить выдерживать свои и чужие границы. Именно родитель готовит ребенка к реальности окружающего мира, социальных отношений с другими людьми, общественных норм и

правила, применяет к нему соответствующие санкции и требования, транслирует свои родительские установки. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что все исследователи отмечали эту двойственность в детско-родительских отношениях. В то же время, не смотря на разные подходы и разную терминологию отечественных и зарубежных исследователей, каждая научная школа отмечает высокую значимость детско-родительских отношений в формировании и развитии личности ребенка.

## **1.2 Психологические особенности младшего школьного возраста**

Младший школьный возраст является завершающим возрастным периодом перед вступлением ребенка в этапы взрослости. Метафорично можно назвать данный возраст вершиной детства.

У ребенка сохраняется большое количество черт, присущих более младшему возрасту – наивность, доверчивость, взгляд на взрослого снизу-вверх. Однако, начинают появляться другая логика мышления, теряется детская непосредственность.

С переходом в младший школьный возраст меняется и ведущая деятельность. На смену сюжетно-ролевой игре приходит учебная деятельность. Ведущая деятельность возраста совпадает с основной деятельностью младшего школьника – учебной – он поступает в школу и получает новый социальный статус. В школе он не только получает знаний, не только учится читать, писать и считать, но и учится вести себя в соответствии с социальным статусом ученика. Меняются у ребенка не только интересы и ценности, но меняется весь его распорядок дня и, соответственно, уклад жизни. Д.В. Савицкая отмечает, что «...к концу дошкольного возраста ребенок уже представляет собой в известном смысле личность. Он хорошо осознает свою половую принадлежность, находит себе

место в пространстве и времени. Он уже ориентируется в семейно - родственных отношениях и умеет строить отношения со взрослыми и сверстниками: имеет навыки самообладания, умеет подчинить себя обстоятельствам, быть непреклонным в своих желаниях. У такого ребенка уже развита рефлексия. В качестве важнейшего достижения в развитии личности ребенка выступает преобладание чувства «Я должен» над мотивом «Я хочу». К концу дошкольного возраста особое значение приобретает мотивационная готовность к учению в школе». [37]

В статье К. Машкинис пишет, что «...в данном возрасте (6-8 лет и далее) основательно меняются все органы и ткани организма. Меняется и поведение. У ребенка развивается воля, деятельность обретает направленность и смысл, появляется привычка придерживаться правил и норм поведения. Развиваются чувства, эстетические переживания, интересы».[29]

Данная идея развивается В. Чернюсом. Он говорит о том, что «...ребенок семи лет больше направлен в себя, как бы отворачивается от окружающего мира. В каком-то смысле он спокойнее, замкнут, любит одиночество. Он хочет иметь свою комнату, свой «угол», в который может удалиться и складывать свои игрушки».[69]

Возникает устойчивый интерес у младших школьников к какой-либо передаче. Много времени уделяется обдумываниям, наблюдениям, в том числе за собой. Все, что их окружает вызывает интерес, им все хочется потрогать, попробовать: рисовать, лепить, спорт, конструирование и многое другое. Они получают удовольствие не только от результата своей деятельности, но, в первую очередь, от самого процесса. Начинают играть в игры по правилам, причем к соблюдению правил относятся ревностно и ответственно – сами выполняют и требуют выполнения от окружающих.

Требовательность распространяется не только на игры. Из-за этой требовательности им часто трудно остановиться, отдохнуть, переключиться

на что-то другое. Их захватывает какая-либо деятельность и они тратят на нее много сил и энергии, могут впадать в крайности.

Младшие школьники могут уже разделять и выделять для себя «хорошие» и «плохие» дни.

Мышление младших школьников охарактеризовала Р. Жукаускаене. Она пишет, что «...7-8-летние дети мыслят, используя логические операции конкретного операционального мышления. Лучше понимают связь между временем, пространством и расстоянием. Уменьшается эгоцентричность ребенка, он начинает все больше понимать точку зрения других людей. Появляется чувство юмора. После 1-2 лет обучения в школе, у ребенка улучшается память, речь, логика».[27]

Переход на младший школьный возраст сопровождается кризисными проявлениями. В кризис 7 лет происходит становление эмоционально-волевой сферы ребенка, мотивационно-потребностной, формируются и закрепляются основные способы реагирования на воздействия окружающей среды. Результатом кризиса 7 лет можно назвать начало разделения внутреннего и внешнего мира ребенка.

Общение младшего школьника можно охарактеризовать как внеситуативно-личностное. Ребенок начинает дружить со сверстниками. Причем, дружба характеризуется выстраиванием более тесных, глубоких и длительных взаимоотношений. Конечно, ребенок и в этой сфере сталкивается с трудностями, которые в первую очередь определены произвольностью эмоций и чувств. Трудности в адаптации можно наблюдать при повышенной конфликтности со сверстниками, стремлении держаться обособленно. Все это может перенестись в последующие возрастные периоды, накладывая свой отпечаток на дальнейшем развитии личности ребенка и являться причиной глубоких эмоционально-личностных проблем.

В младшем школьном возрасте существенно расширяется социальное окружение ребенка. К значимым взрослым уже причислятся не только родители, но и учителя, а также сверстники. Дети в младшем школьном возрасте стремятся найти свое место в классном коллективе, учатся отстаивать свою позицию, свое мнение, стремятся быть равноправными в общении с другими людьми. В свою очередь, в данном стремлении ребенок может сталкиваться с различиями в культуре, в установках, с различиями в речевом и эмоциональном общении, что ведет к возникновению напряжения и конфликтов.

Еще одной спецификой мышления ребенка в младшем школьном возрасте является превалирование контрастной логики: «хорошо – плохо», «черное – белое», «добро - зло» и т.д. Это обуславливает специфику межличностных отношений младшего школьника со сверстниками – они могут быть полярными и безапелляционными, строятся на узких, упрощенных прямолинейных суждениях.

Стратегия поведения ребенка зависит от его прошлого опыта, пола, возраста и, естественно, той ситуацией, которая в данный момент времени актуальна. Чем больше у ребенка в предыдущем опыте имеется различных моделей и стратегий поведения, тем легче ему будет адаптировать в школе, находить общий язык со сверстниками и взрослыми, выходить из различных ситуаций.

С переходом ребенка в младший школьный возраст меняется не только ведущая деятельность ребенка, также меняется и его социальная ситуация развития. Её центром становится учитель.

Учебная деятельность, как отмечалось выше, в младшем школьном возрасте не только является основной для ребенка, но и ведущей деятельностью возраста. Д.Б. Эльконин дает определение учебной деятельности и пишет, что «...это особая форма активности ученика, направленная на изменение самого себя как субъекта учения».[74]



Разработанная Д.Б. Элькониным структура учебной деятельности входят мотивация учения, учебная задача, учебные действия, действия контроля и действия оценки. Автор концепции пишет, что «...мотивация учения – это система побуждений, которая заставляет ребенка учиться, придает учебной деятельности смысл; учебная задача – система заданий, при выполнении которых ребенок осваивает наиболее общие способы действия; учебные действия – те, с помощью которых усваивается учебная задача и которые ученик выполняет на уроке; действия контроля – те действия, с помощью которых контролируется ход усвоения учебной задачи; действие оценки – те действия, с помощью которых мы оцениваем успешность усвоения учебной задачи».[74]

Психические функции в младшем школьном возрасте также претерпевают изменения. На передний план начинает выступать мышление, которое завершает свой переход от наглядно-образного к словесно-логическому. Под данную особенность возраста строится учебный материал и способы его освоения в начальной школе, что способствует наибольшему его развитию. Однако, стоит отметить, что и в рамках обучения в начальной школе ребенка, переход учебного материала с наглядно-образного на словесно-логический происходит постепенно. Наглядно-образное мышление превалирует в первые два года обучения и к окончанию четвертого класса оно становится все меньше и меньше необходимым.

К окончанию младшего школьного возраста становятся заметны индивидуальные различия в способах мышления. Одни ученики успешно справляются с учебными задачами в словесном плане, другим необходима опора на практику и наглядность. Первые условно можно обозначить как «теоретики» или «мыслители», вторых – «практики». Также, в отдельную категорию можно отнести детей с ярким образным мышлением, которых можно назвать «художники». Однако, отметим, что ярких представителей

каждого из типов встретить достаточно трудно, обычно наблюдается относительное равновесие между разными видами мышления у детей.

Развитие теоретического мышления в младшем школьном возрасте является предпосылкой для развития абстрактно-логического мышления в подростковом возрасте, когда происходит формирование научных понятий. Данное свойство мышления позволяет строить логические рассуждения и умозаключения опираясь на существенные признаки, свойства и отношения предметов, а не на внешние и наиболее наглядные. По мнению Д.Б. Эльконина, «...развитие теоретического мышления зависит от того, как и чему учат ребенка, то есть от типа обучения».[73]

Далее, раскроем специфику восприятия в младшем школьном возрасте. Она заключается в недостаточной дифференцированности, что часто проявляется в путанице при написании схожих букв или цифр. Сохраняется способность рассматривать предметы и выделять в них наиболее яркие, очевидные признаки. Обычно это цвет, форма и величина.

Еще одной спецификой восприятия в младшем школьном возрасте является то, что она становится синтезирующей, тогда как в дошкольном возрасте преимущественно анализирующей. Синтезирующая специфика выражается в том, что младший школьник уже становится способным устанавливать связи между элементами воспринимаемого. В качестве примера можно привести различия в описании ребенком картины: до 5 лет ребенок перечисляет нарисованные на картине предметы; 6-9 лет – описывает изображенные на картине действия и сюжет; после 9 лет ребенок уже способен давать интерпретацию и логическое объяснение.

Память в младшем школьном возрасте также изменяется. В первую очередь, происходит ее развитие в двух направлениях – произвольности и осмысленности.

В дошкольном возрасте ребенок запоминает произвольно тот материал, который вызывает у него интерес, был преподнесен в игре, с

применением наглядных пособий. В начальной школе постепенно формируется способность ребенка целенаправленно запоминать тот материал, который им нужен, а не только тот, который интересен.

Учебный материал в начальной школе построен именно так, что с каждым годом происходит все больший упор на произвольность психических познавательных процессов. Также сохраняется хороший уровень развития механической памяти – младшие школьники способны заучивать большие объемы текста наизусть. Эта способность, в последующем в старших классах, становится препятствием для развития мышления ребенка, когда встает необходимость осваивать учебный материал через смысловую память. К окончанию младшего школьного возраста дети осваивают достаточно широкий круг мнемонических приемов – различные способы запоминания большого объема материала [71].

Еще одно важное изменение в психических процессах в младшем школьном возрасте связано с развитием внимания. Если оно сформировано недостаточно, обучение будет даваться ребенку очень тяжело. Учитель на уроках работает с вниманием детей, управляет им: привлекает внимание к учебному материалу, удерживает его какое-то время. В начале обучения в начальной школе ребенок может удерживать внимание на одном занятии 10-20 минут. К её окончанию данная способность увеличивается в два раза [53].

Происходят преобразования и в личностных особенностях младших школьников. В первую очередь, в мотивационной сфере личности. А.Н. Леонтьев отмечает, что «...среди разнообразных социальных мотивов учения, пожалуй, главное место занимает мотив получения высоких отметок. Высокие отметки для маленького ученика – источник других поощрений, залог его эмоционального благополучия, предмет гордости». [39]

Далее, А.Н. Леонтьев выделяет различные виды мотивов и пишет, что «...к внутренним мотивам относятся познавательные мотивы. Это те мотивы, которые связаны с содержательными или структурными

характеристиками самой учебной деятельности: стремление получать знания, стремление овладеть способами самостоятельного приобретения знаний. Социальные мотивы – мотивы, связанные с факторами, влияющими на мотивы учения, но не связанные с учебной деятельностью: стремление быть грамотным человеком, быть полезным обществу, стремление получить одобрение старших, добиться успеха, престижа и т.д.». [39]

Далее, А.Н. Леонтьев продолжает и говорит о том, что «...внешние мотивы – это учиться за хорошие отметки, за материальное вознаграждение, то есть главное не собственно получение знаний, а какая-то выгода или награда». [39]

Еще одно важное новообразование возраста связано с развитием у младших школьников самосознания. Оно формируется, в первую очередь, через учебную мотивацию. В случаях школьной неуспешности у ребенка доминирует негативный эмоциональный фон, развиваются тревожность и другие тяжелые переживания. Как следствие – школьная дезадаптация.

Успешность обучения в школе, выраженная в оценке учителя оказывает большое влияние на формирование самооценки младшего школьника. Это обусловлено тем, что дети ориентируются на оценку учителя, хорошо относятся к тем детям, которым учитель ставит высокие оценки и плохо к тем, кому учитель ставит «два» или «три». Сверстников, получающих разные оценки, младшие школьники наделяют разными качествами личности. Про отличников и хорошистов они обычно говорят, что они «хорошие», «умные», стремятся с ними играть и дружить. Троечников и двоечников приписывают преимущественно к хулиганам, стараются с ними не играть. Таким образом, школьная оценка в младшем школьном возрасте является оценкой всей личности ребенка, определяет его социальный статус в классе и влияет на успешность или не успешность прохождения адаптационного периода в школе.

На практике мы можем наблюдать, что у хорошо успевающих детей, зачастую приближенных к учителю или являющихся в некоторых случаях их заместителями, развивается завышенная самооценка. В обратных случаях - систематические трудности и неудачи в учебе снижают уверенность в себе детей, снижают веру в их способности и возможности.

По мнению Э. Эриксона, центральным новообразованием младшего школьника является чувство компетентности. Так как основной деятельностью в этом возрасте является учебная, то и успешность или неуспешность освоения и реализации себя в этой деятельности влияет на личностное развитие ребенка – стимулирует его или искажает. [75]

Таким образом, на учителя ложится большая задача и ответственность, связанная не только с необходимостью научить ребенка письму, чтению, счету, не только сформировать у него мотивацию к обучению, но и заложить фундамент для дальнейшего гармоничного развития личности ребенка. Основным механизмом, на наш взгляд, является формирование атмосферы комфорта и поддержки в классе, психологического комфорта.

В младшем школьном возрасте можно выделить детей, относимых к группе риска:

1. Гиперактивные дети (с синдромом дефицита внимания). Выражается это в чрезмерной активности, трудностях при необходимости сосредоточиться, суетливости и т.д. Родителям и учителю необходимо с такими детьми проводить дополнительную работу по развитию внимания, волевой саморегуляции, следовать графику и режиму дня. Для личностного развития необходимо обращать преимущественно на хорошие поступки, стимулировать их и стараться игнорировать импульсивные, вызывающие поступки.

2. Леворукие дети. Этим детям присуща сниженная работоспособность и плохо развитая зрительно-моторная координация. Поэтому при обучении в школе возникают соответствующие трудности –

срисовывание, навыки письма, подчёрк и т.д. Также, можно выделить некоторые особенности личности леворуких детей – эмоциональная нестабильность, тревожность, обидчивость и т.д. Для адаптации необходимы особые условия: правонаклонный разворот в тетради, отсутствие спешки при обучении безотрывному письму, создание адекватной специфики ребенка пространственного расположения (н-р, таких детей рекомендуется сажать у окна, слева за партой).

1. Нарушения эмоционально-волевой сферы. Это агрессивные дети, эмоционально расторможенные, застенчивые, тревожные, ранимые. Причины: особенности семейного воспитания, тип темперамента, отношения учителя.

Существует достаточно ограниченное число видов отклонений в поведении, являющихся причиной социальной неадаптированности. К таким отклонениям относятся: тревожность, замкнутость, застенчивость, агрессивность, негативизм, эгоцентризм, эгоизм, истеричность, апатия, инфантильность, асоциальные поведения. В основе этих отклонений лежат общие психологические механизмы, важнейший из которых - механизм тревоги.

Высокая тревожность служит одной из основных причин социальной негативности к школе, поскольку затрудняет общение со сверстниками. В первую очередь, может возникать некий эмоциональный дискомфорт в общении с тревожным ребенком. Последний обычно испытывает трудности в принятии решений, нуждается в постоянной поддержке и одобрении. Во-вторых, тревожные дети труднее устанавливают межличностный контакт со сверстниками и с учителями. Чаще всего они не переспрашивают, если что-то не расслышали, не отстаивают свои права и интересы, в открытых конфликтах обычно теряются, делают вид, что не замечает.

Тревожность часто оказывается связанной с чувствительностью и уязвимостью. Те слова, на которые обычный ребенок может не обратить

внимания, тревожный и чувствительный реагирует остро. Жить в состоянии тревожности очень трудно, поэтому ребенок ищет выход из него, используя различные психологические механизмы уравнивания.

Одним из таких психологических механизмов защиты от тревожности является агрессивность. Агрессивным поведением называется любой вид поведения, приносящего вред другому. Агрессивность характеризуется демонстрацией превосходства в силе или применением силы по отношению к другому человеку или группы лиц, которым человек стремится причинить ущерб.

Агрессивное поведение может варьироваться по степени интенсивности и форме проявления: от демонстрации не приязни и недоброжелательства до словесных оскорблений и применения грубой физической силы. Основные формы проявления агрессивности у детей - драчливость, жестокость, враждебность по отношению к другим. Поэтому агрессивное поведение является социально не одобряемым и ведет к тому, что такой ребенок социально не готов к обучению в школе.

Но не всегда агрессивность является напрямую зависимой от тревожности. Иногда у ребенка, растущего в неблагополучной семье, формируется агрессивный или асоциальные формы поведения без всякого механизма тревоги («Меня бьют, и я буду бить»). Дети, у которых агрессивность развивалась как средство преодоления тревоги, требуют особого внимания. Тщательно маскируя свою тревогу, они сами не знают, что им нужно, не могут обратиться за помощью, провоцируют негативное отношение к себе окружающих. Это усугубляет их тяжелое внутреннее состояние, подкрепляя убежденность в том, что путь «нормальной» жизни для них закрыт.

В своей статье М.И. Лисина пишет, что «...тревожность является показателем низкой социальной готовности. Она приобретает устойчивость при постоянном недовольстве учебной работой ребенка со стороны учителя

и родителей. Тревожность возникает из-за страха что-то сделать плохо, неправильно. Из-за нарастания тревожности и связанной с ней низкой самооценкой снижаются учебные достижения, закрепляется неуспех. Взрослые, недовольные низкой продуктивностью учебной работы, все больше сосредотачиваются в общении с ними на этих вопросах, что усиливает эмоциональный дискомфорт. Получается замкнутый круг: неблагоприятные личностные особенности ребенка отражаются на качестве учебной деятельности, низкая результативность деятельности вызывает соответствующую реакцию окружающих, а эта отрицательная реакция усиливает сложившиеся у ребенка особенности. Разорвать этот круг можно, изменив установки оценки у родителя и учителя». [42]

### **1.3 Специфические особенности «Я-образа» в младшем школьном возрасте и факторы, на него влияющие**

Гармоничное развитие личности ребенка связано не только с его социализацией и успешной адаптации в обществе, но также и с его индивидуализацией. Ребенок должен не только чувствовать свою принадлежность к значимой для него социальной группе, но и ощущать свою индивидуальность и самобытность. Ощущение своей самости, индивидуальности лежит в основе формирования Я-системы или, в терминологии К. Роджерса, Я-концепции.

Большинством научных психологических школ признается идентичность понятий «Я» и «самосознание». Однако, анализ литературы показал, что понятие «самосознание» несколько уже, чем «Я». В понятие «Я» включаются как осознаваемые, так и бессознательные процессы, чувства, знания. «Я» представляет собой синтез и единство всех начал человека: биологического, психического и социального. [40]



Р.Л. Лехи пишет, что «...Я человека многолико: Я-чувствующее, Я-мыслящее; Я-действующее; Я-реальное; Я-идеальное; Я-фантастическое; Я-представляемое; Я-мальчик; Я-девочка; Я-сын; Я-дочь и т.д. Все эти Я постепенно вычленяются в сознании ребенка, дифференцируются, начинают взаимодействовать друг с другом, определенным образом соотноситься и выстраиваться в некое взаимосвязанное единство, составляющее основу «Я», его систему, имеющую некое устойчивое образование» [30]

Исследователь выделяет в Я-образе четыре уровня.

- на первом уровне, ребенок воспринимает ощущения, связанные с собственным телом, физических параметров;

- на втором уровне появляется способность описывать собственные действия, поведение и деятельность. При этом, сочетается со способностью соотносить свое поведение с нормами морали, правилами поведения в обществе и т.д.;

- третий уровень отражает способность человека к рефлексии – то, насколько человек способен анализировать свои действия, поступки, мотивы поведения, интеллектуальную деятельность;

-четвертый уровень – способность человека понимать себя как субъекта деятельности, воспринимать свой внутренний мир и давать ему свою оценку [30].

Для формирования и гармоничного развития Я-образа младший школьный возраст является достаточно важным и ответственным возрастным периодом. Это обусловлено тем, что происходит расширение и развитие многих «Я» сфер.

В качестве примера, приведем примеры исследований в зарубежной и отечественной психологии, в которые представлены особенности формирования «Я-образа» в младшем школьном возрасте.

В исследовании Р. Кеган представлены данные, по которым автор приходит к выводу, что в младшем школьном возрасте формируются и

сохраняются на долгое время определенные установки к людям и вещам, а также по отношению к самому себе. Далее, он пишет, что «...центральными вопросами данного периода являются сверхдифференцированные вопросы самооценки, компетентности, самопоказа и личностного приукрашивания. Школа, культура сверстников, перестроенная система семьи являются частью общей психологической среды, способствующей тому, что у ребенка развивается представление о том, что такое социальная роль сама о себе».

[34]

Далее, отечественный психолог В.С. Мухина выявила, что в рассматриваемый нами возрастной период, происходят большие качественные изменения в «притязании на признание». Она пишет, что «...в течение первых лет обучения в школе интенсивное развитие получают формы проявления притязания на признание «Я умею быть хорошим», «Я могу быть хорошим», «Я хочу быть хорошим»». [47]

Еще один автор, кто рассматривал проблему Я-образа в младшем школьном возрасте, является О.В. Хухлаева. Среди особенности возраста она выделила существенные изменения в способности ребенка воспринимать временные границы. Младший школьник воспринимает и научается понимать понятия прошлого, настоящего, будущего. Более того, большинство детей воспринимают преимущественно положительные оценки себя, то есть у них сформировано положительное отношение к себе. Это все доказывает, что у младших школьников актуальная потребность в признании.

Самоописание у младших школьников происходит в основном через внешние характеристики и физические данные – девочка, мальчик, сильный, быстрый, смелый, худой и т.д. Внутренние качества и черты личности значимыми становятся ближе к началу подросткового возраста. Таким образом, особенности строения тела, его образ являются основой для построения межличностных отношений, именно они определяют будут дружить и общаться с ребенком или нет.

Чем ближе подростковый возраст, тем лучше дети начинают понимать, видеть у себя и другие различные черты личности, которые относятся к абстрактным понятиям. Ребенок уже способен понимать мотивы своего поведения и поведения другие, апеллировать теми или иными чертами характера. Постепенно, происходит переход от эгоцентризма младшего школьника к пониманию необходимости сотрудничать, договариваться, учитывать мнения окружающих людей.

Когда младших школьников описывает самого себя, он преимущественно использует такие выражения как «мне нравится» или «мне не нравится». При описании сверстников, младшие школьники обычно прибегают к использованию оценочных суждений.

Еще одна тенденция: в младшем школьном возрасте дети в большей степени говорят о себе. В процессе взросления, ближе к подростковому возрасту начинают чаще описывать и оценивать других. [20]

И.С. Кон пишет, что «...ребенок младшего возраста начинает осознавать не только особенности своего поведения, но и свойства характера, свои переживания, чувства, мысли. Представления о себе приобретают глубину, возникает интерес к новым аспектам образа «я». Эти представления индивидуализируются, увеличивается вариативность характеристик, которые дети могут увидеть в себе».[36]

Большинством отечественных психологов в образе Я младшего школьника выделяются следующие области содержания:

- характер: его твердость / мягкость;
- физическая активность: высокий / низкий уровни;
- социальная нормативность / отсутствие социальной нормативности;
- школьная компетентность: высокий / низкий уровни;
- инфантильная привлекательность / непривлекательность для взрослых.

Более структурированная Я-концепция становится ближе к окончанию младшего школьного возраста, содержание которой начинает сводиться к

внутреннему содержимому личности, к внутреннему миру, а не к событиям школьной или семейной жизни. И.В. Кон пишет, что «...в представлениях ребенка о своей школьной компетентности происходят изменения в использовании атрибутивных схем успеха-неуспеха при усвоении знаний, умений, навыков» [36].

Младший школьный возраст еще характеризуется тем, что в этот период происходит закрепление самооценки у ребенка. В первую очередь, за счет тех оценок, которые он получает в учебной деятельности и какие ему дают учителя и родители.

В научной литературе предлагается разделять младших школьников на три группы, в зависимости от его представлений о себе:

- устойчивые адекватные представления о себе. Данные дети способны анализировать себя и свои поступки, мотивы поведения, стремятся ориентироваться на собственные знания и понимание. Владеют навыками самоконтроля.

- неадекватные неустойчивые представления о себе. У детей не развиты представления о себе, они не понимают ни себя, ни других, не разбираются в мотивах поведения, на них сильное влияние оказывают оценки других, имеют слабые представления о своих возможностях и способностях;

- мнение и восприятие себя в полной зависимости от оценок окружающих, при этом характеризуются расплывчатостью, изменчивостью в зависимости от изменений внешней оценки.

Отметим, что чем старше становится ребенок, тем увеличивается степень адекватности представлений о себе. Конечно, это происходит за счет и в процессе общения с другими, а также в процессе развития навыков рефлексии и самоанализа. Это отчетливо прослеживается при сравнении реплик, которыми характеризуют себя учащиеся 1 и 3 классов. Так, например, первоклассники обычно используют жесткую дихотомию в оценки – «хорошо-плохо»; «умный - глупый» и т.д. Учащиеся 3-х классов уже

способны раскрыть свое поведение и действия других более большим количеством психологических качеств и характеристик.

В связи с тем, что ведущей деятельностью в младшем школьном возрасте является учебная деятельность, развитие личности в большей степени зависит от успешности освоения учебы, её результативности. Центральной проблемой у многих младших школьников и их родителей в этот период становится проблема школьной успеваемости и оценки результативности учебной деятельности детей. На этой оценке строится развитие учебной мотивации. Зачастую, именно на этой почве возникают школьная дезадаптация и тяжелые переживания.

Именно школьная оценка влияет на формирование самооценки личности ребенка. Дети, в первую очередь, ориентируются на отношение учителя к тому или иному ребенку и в этом соответствии выстраивают свое отношение к одноклассникам. В основном, младшие школьники характеризуют своих сверстников в зависимости от успешности освоения ими учебной деятельности – двоечники, троечники, отличники – наделяют их представителей определенными качествами. Таким образом, мы можем констатировать, что учебная оценка является оценкой личности в целом и определяет социальный статус ребенка.

В своих работах А.В. Хухлаева пишет, что «...у отличников и некоторых хорошо успевающих детей может сложиться завышенная самооценка. Такие дети постоянно ждут самых высоких оценок в свой адрес и достаточно тяжело переживают не только отсутствие похвалы, но и чужую пятерку. Поставленная им четверка может вызвать острую эмоциональную реакцию – обиду, слезы, непонимание, за что поставлена отметка, даже обвинение учителя в несправедливости» .[64]

У тех младших школьников, у которых неудачи в учебе и низкие оценки часто и регулярно встречаются, существенно расшатывается уверенность в себе и к окончанию начальной школы снижается самооценка.

Для того, чтобы у младших школьников формировалась адекватная самооценка, адекватное восприятие себя, взрослому важно не только оценивать работу ученика, указывать на его ошибки и недочеты, но и создавать атмосферу психологического комфорта детей, нивелировать конфликты, оказывать поддержку. Именно данная способность учителя обеспечивает ему профессиональное мастерство и любовь учеников. Очень важно сохранить положительный настрой и мотивацию к обучению даже при получении учеником низкой оценки, акцентировать внимание детей на том, что оценивает учитель только конкретную работу, а не личность ученика. Учитель не должен сравнивать учеников между собой, призывать пример с отличников, ему важно ориентировать их на индивидуальные достижения и сравнивать только с собой «вчерашним».

Самооценка в младшем школьном возрасте формируется и развивается не только под воздействием общения ребенка с учителем, успешности его учебной деятельности. Большое значение имеет и стиль семейного воспитания, а также те ценности, которые транслируются родителями ребенку в семье. В большинстве исследований описывается взаимосвязь между завышенной самооценкой ребенка и воспитанием его как кумира всей семьи. Такой ребенок растет в обстановке нескритичности, понимает свою индивидуальность и высокую ценность. Все внимание родителей, в данном случае, приковано к интересам ребенка, его вкусам, желаниям, удобству в сочетании с низким уровнем требовательности.

В то же время, высокая, но не завышенная самооценка формируется в том случае, если при внимании к личности ребенка со стороны родителей сохраняется требовательность к нему, акцентирование внимания не только на его правах, но и на обязанностях. Критика в таких семьях не сопровождается унижительными репликами и наказаниями. Родители охотно хвалят, когда ребенок этого заслуживает.

Заниженная самооценка формируется у младших школьников в тех семьях, в которых родители предоставляют большую свободу. Эта свобода, в большей степени, исходит от равнодушия родителей к детям. Отсюда возникают бесконтрольность и вседозволенность.

По мнению С. Хартер, основным новообразованием младшего школьного возраста в сфере развития образа Я, являются два процесса и, в то же время, результата – дифференциация и интеграция младшего школьника о самом себе. Автор продолжает, «...наибольшее влияние на самооценку оказывает школьная успеваемость и оценки учителя, хотя роль родителей на данном возрастном этапе также сохраняется. Общая самооценка как ощущение собственной ценности и значимости остается и в младшем школьном возрасте одним из важнейших показателей психологического благополучия ребенка» [72].

Этим обусловлена важность и значимость формирования положительного образа Я ребенка. То, что он думает о себе оказывает глубокое влияние на его последующую жизнь, его амбиции, достижения, отношение к себе, окружающим и миру в целом.

### **Выводы по первой главе**

Проведя теоретический анализ отечественной и зарубежной психологической литературы по вопросу детско-родительских отношений и их роли в формировании позитивное «Я-образа» ребенка в младшем школьном возрасте и проанализировав точки зрения различных ученых, можно сделать следующие выводы:

1. Семья важна для каждого ребёнка. Функции, которые выполняет семья, многообразны: воспитательная, эмоциональная, сфера первичного социального опыта и контроля, сфера духовного общения, социально-статусная, досуговая, хозяйственно-бытовая и экономическая. На этом фоне

детско-родительские отношения являются важнейшей подсистемой семьи и рассматриваются как непрерывные, длительные и опосредованные возрастными особенностями ребенка и родителя отношения. Исследованием детско-родительских отношений в отечественной психологии занимались ученые Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, М.И. Лисина, В.С. Мухина, Л.И. Божович, М.А. Костенко, Л.Г. Луныкова, И.В. Дубровина и многие другие.

2. Младший школьный возраст приходится на один из кризисных периодов детства. В этот период происходит становление эмоциональной сферы ребенка, формируется его воля, потребности, мотивы, деятельность, закрепляются основные способы реагирования на воздействие окружающей среды. Наиболее существенной чертой кризиса 7-лет можно назвать начало дифференциации внутренней и внешней стороны личности ребенка.

3. В связи с тем, что в младшем школьном возрасте происходит расширение и развитие сферы самосознания личности, данный период является наиболее важным для формирования положительного образа Я.

4. «Я – образ» – это совокупность чувственных образов, выраженных в ощущениях, восприятии и представлениях и характерных образов своих действий по отношению к самому себе и другим.

5. У младших школьников расширяются представления о своих физических данных, личностных качествах, интеллектуальных особенностях. Наибольшее влияние на самооценку оказывает школьная успеваемость и оценки учителя, хотя роль родителей на данном возрастном этапе также сохраняется. Общая самооценка как ощущение собственной ценности и значимости остается и в младшем школьном возрасте одним из важнейших показателей психологического благополучия ребенка.



## **Глава 2 Эмпирическое исследование детско-родительских отношений как фактора формирования «Я-образа» ребенка младшего школьного возраста**

### **2.1 Организация и методы исследования**

Исследование, направленное на изучение детско-родительских отношений как фактора формирования «Я-образа» ребенка младшего школьного возраста, проводилось в несколько этапов.

Первый этап (01.11.2017- 01.03.2018 г.г.) был посвящен формулировке методологического аппарата исследования, составлению его программы. Определены объект, предмет, цели и задачи исследования, разработана гипотеза.

Второй этап исследования (01.03.2018 – 30.12.2018) заключался в проведении теоретического исследования, анализа научной литературы по выдвинутой проблеме, осуществлялся анализ отечественных и зарубежных источников по проблеме влияния детско-родительских отношений на формирование личности ребенка, обобщались теоретические и эмпирические подходы, методические разработки. Также было осуществлено планирование эмпирического исследования и подбор методов и методик сбора эмпирических данных.

На третьем этапе (01.01.2019 – 30.05.2019) проводилось изучение Я-образа детей младшего школьного возраста и особенностей детско-родительских отношений на базе МБУ «Гимназия №9» г.о. Тольятти. Было обследовано 28 детей младшего школьного возраста (15 мальчиков и 13 девочек) и 28 человек - их родители.

На четвертом этапе исследования была проведена статистическая обработка, анализ, обобщение и интерпретация полученных данных, описаны результаты исследования, деланы общие выводы и оформлен текст работы.

Исследование, направленное на изучение детско-родительских отношений как фактора формирования «я-образа» ребенка младшего школьного возраста проводилось на базе МБУ «Гимназия № 9» г.о. Тольятти. Всего в исследовании приняли участие 28 детей младшего школьного возраста (15 мальчиков и 13 девочек) и их родители (28 человек).

В соответствии с целью и задачами исследования, были подобраны психодиагностические методики, отвечающие требованиям валидности и надежности, а также наиболее часто используемые в психологической науке и практике.

Тест - опросник родительского отношения (ОРО) А.Я. Варга, В.В. Столин. Авторами методики родительское отношение понимается как система разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческие стереотипы, используемые в общении с ним, особенности восприятия личности и характера ребенка, его поступков [5].

Опросник содержит 61 вопрос, ответы на которые группируются в пять шкал: принятие – отвержение, социальная желательность поведения ребенка, симбиоз, авторитарный контроль, отношение к неудачам ребенка.

Методика исследования самооценки и притязаний Дембо-Рубинштейн (в модификации А.М. Прихожан). Данная методика основана на непосредственном оценивании школьниками ряда своих личностных качеств и особенностей характера. Обследуемому предлагается на вертикальных линиях отметить определенными знаками уровень развития у них этих качеств (что позволяет судить о самооценки) и, затем, отметить, на сколько бы они хотели, чтобы эти качества были развиты (это позволяет посмотреть уровень притязаний). Всего методика содержит семь параметров: здоровье, ум (способности), характер, авторитет у сверстников, умение многое делать своими руками, внешность, уверенность в себе.

Тест «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд). Данный тест используется для изучения содержательных характеристик идентичности личности. В

течение ограниченного количества времени испытуемому необходимо как можно больше ответить на один вопрос «Кто Я?». Каждый новый ответ он должен начинать с новой строки. Тест можно проводить как в индивидуальной, так и в групповой форме. Обрабатывается тест посредством использования метода контент-анализа.

Методика «Личностный дифференциал». Методика личностного дифференциала разработана на базе современного русского языка и отражает сформировавшиеся в нашей культуре представления о структуре личности. Методика адаптирована сотрудниками психоневрологического института им. В.М.Бехтерева. Целью ее разработки являлось создание компактного и валидного инструмента изучения определенных свойств личности, ее самосознания, межличностных отношений, который мог бы быть применен в клиничко-психологической и психодиагностической работе, а также в социально-психологической практике.

Испытуемому в бланке предлагается перечень наиболее распространенных качеств человека. Ему предлагается оценить степень выраженности у себя каждого качества.

В результате обработки методики оцениваются показатели как «оценка», «сила» и «активность». Результаты шкалы «оценка» свидетельствуют об уровне самооценки; «сила» - развитие волевых качеств личности и то, на сколько она осознаются самим испытуемым; «активность» интерпретируется как свидетельство экстравертированности / интровертированности личности.

Методы математической статистики. Методы качественного и количественного анализа. В качестве статистических методов использовались описательная статистика (описание средних значений), а также корреляционный анализ.

## 2.2 Результаты исследования детско-родительских отношений как фактора формирования «Я-образа» ребенка младшего школьного возраста

На первом этапе рассмотрим особенности детско-родительских отношений участников нашего исследования. Изучалось оно с использованием опросника родительского отношения А.Я. Варга и В.В. Столина и данные представлены на рисунке 1.

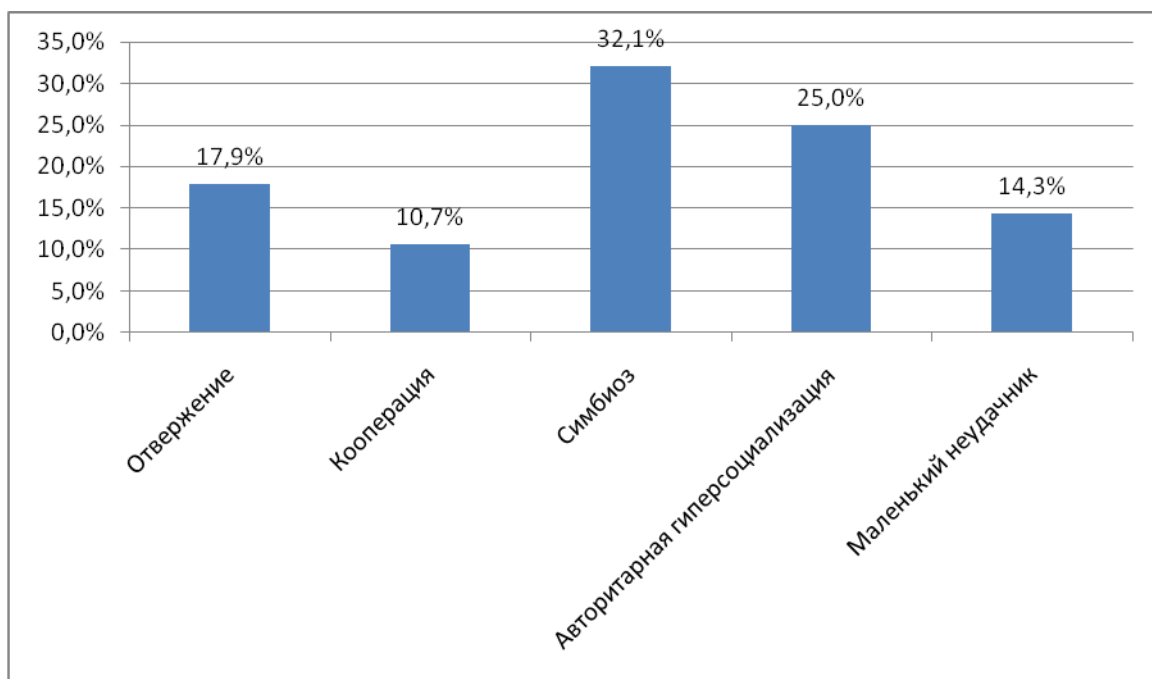


Рисунок 1 – Особенности детско-родительских отношений участников исследования

Опираясь на рисунок 1, мы можем отметить, что среди участников исследования преобладают симбиотические отношения младших школьников и их родителей. В таких семьях (32,1%) не устанавливается психологическая дистанция между родителями и ребенком, в первую очередь, по инициативе родителя. Первые стараются всегда быть ближе к ребенку, ощущая себя с ним единым целым, стараются удовлетворить все его

потребности, оградить от трудностей и неприятностей жизни. Чувство тревоги за ребенка у таких родителей практически постоянно, и вызвано представлением о том, что ребенок еще маленький, беззащитный. По мере сепарации и автоматизации ребенка от родителя, транслирующего симбиотические детско-родительские отношения, у последнего повышается чувство тревоги.

Также, среди участников исследования четверть родителей в отношениях транслируют своим детям авторитарную гиперсоциализацию. Родители в данных семьях слишком авторитарны по отношению к детям, требуют от них безоговорочного послушания, задают им строгие дисциплинарные рамки. Практически по всем вопросам навязывают им свою волю («что приготовила, то и ешь», «что купила, то и носи» и т.п.), соответственно, не может принять точку зрения другого человека. Наказания за непослушание и своеволие является необходимым атрибутом воспитания. Большое значение для таких родителей имеют социальные успехи и достижения ребенка, контролю подвергаются также их индивидуальные особенности, привычки, чувства и мысли.

Как «маленького неудачника» своего ребенка воспринимают 14,3% семей, участвующих в исследовании. Такие родители относятся к своим детям как к каким-то несмышленым существам. Они не воспринимают серьезно их увлечения, мысли, чувства, соответственно, игнорируют их. По сути, данная родительская стратегия в отношениях приводит к инфантилизации ребенка, часто проецируются на него свою личную и социальную несостоятельность. Ребенок представляется неприспособленным, неуспешным, открытым для дурных влияний. Родитель не доверяет своему ребенку и это приводит к тому, что он начинает контролировать действия ребенка, ограждать от возможных трудностей.

Стиль родительского отношения «кооперация» представлен в 10,7% семей, принимавших участие в исследовании. Данные родители проявляют

искренний интерес к тому, что интересуется ребенка, высоко оценивают его способности, поощряют самостоятельность и инициативность, в отношении придерживаются позиции равенства. Интеллектуальные и творческие способности ребенка данные родители оценивают высоко, испытывают чувство гордости за него.

Высокие баллы по шкале «Отвержение» было выявлено в 17,9% семей, принимавших участие в исследовании. Родители воспринимают своего ребенка плохим, неприспособленным, неудачливым. Такие родители считают, что их дети не добьются успеха в жизни по многим причинам: недостаточные способности, дурные наклонности и др. Отношения к своему ребенку в таких семьях разворачивается на негативном эмоциональном фоне – по большей части родитель испытывает к ребенку злость, досаду, раздражение, обиду. Отсутствует в отношениях доверие к ребенку и уважение.

На втором этапе исследования рассмотрим результаты исследования образа Я младших школьников с использованием батареи методик. На рисунке 2 представлены результаты исследования притязаний и самооценки младших школьников.

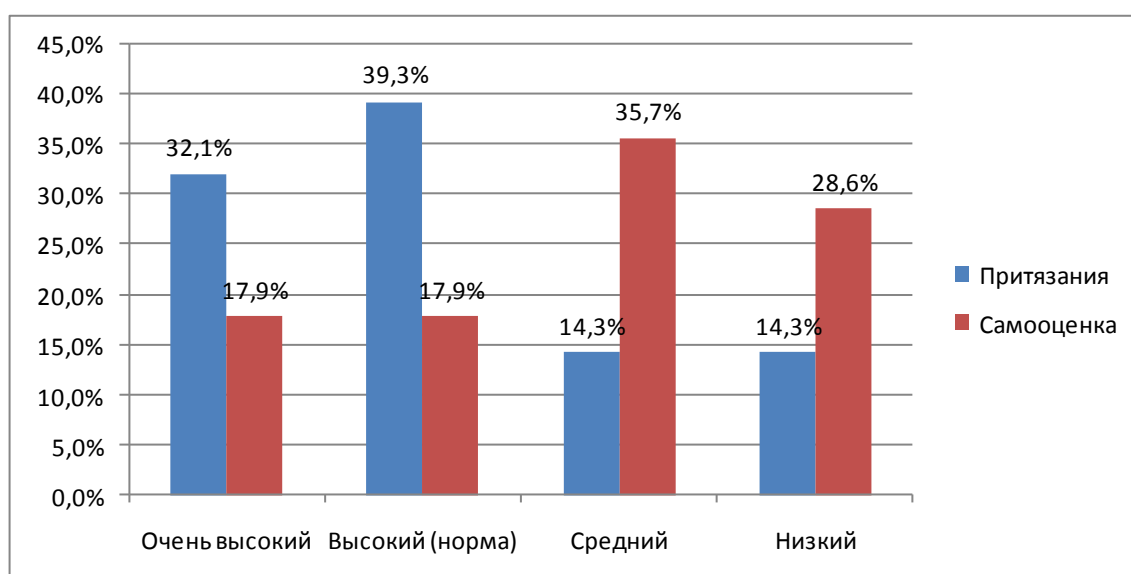


Рисунок 2 - Результаты исследования самооценки и притязаний младших школьников

Следует обратить внимание на учащихся с низкой самооценкой (28,6%), данные учащиеся могут испытывать сложности в обучении и, в последующем, с адаптацией к среднему звену, особенно, если низкая самооценка будет сочетаться с повышенной чувствительностью к оценочному аспекту обучения. Следует отметить, что большинству учащихся характерен достаточно высокий и очень высокий уровень притязаний. Притязания служат стимулом для развития личности, однако не всегда высокие притязания сочетаются с высокой самооценкой. Если расхождение между самооценкой и уровнем притязаний слишком велико, они служат источником тревоги личности, поскольку осознается несоответствие действительности желаемому и невозможность приблизиться к нему. У 14,3 % учащихся выявлен низкий уровень притязаний, данный уровень притязаний не служит стимулом для развития личности, поскольку учащийся отличается неуверенностью в себе, боязнью ставить цели, заведомо считает их недостижимыми.

Сбалансированность уровня самооценки и притязаний является показателем социально-психологической адаптивности личности. В таблице 1 представлено распределение вариантов самооценки младших школьников.

Степень дифференцированности самооценки показывает, насколько различается оценка младших школьников себя по различным параметрам. Они могут высоко оценивать себя по одним параметрам и низко по другим.

Таблица 1 - Сочетание степени дифференцированности самооценки и притязаний младших школьников

Самооценка	Кол-во учащихся	%
1. Гармоничная самооценка	7	25
2. Продуктивная самооценка	1	3,6

Продолжение таблицы 1

3. Непродуктивная самооценка	3	10,7
4. Низкая слабо дифференцированная самооценка	2	7,1
5. Низкая самооценка с сильным расхождением	5	17,9
6 Низкая сильно дифференцированная самооценка	0	0
7. Средняя слабо дифференцированная самооценка	1	3,6
8. Очень высокая слабо дифференцированная самооценка	5	17,9
9. Сильно дифференцированная самооценка	1	3,6
10. Сильно дифференцированная самооценка и притязания	3	10,7

Из данных таблицы можно увидеть, что у 28,6% учащихся младших школьников выявлен благоприятный вариант самооценки (гармоничная и продуктивная). У таких учащихся присутствует опора на имеющиеся возможности, их притязания служат стимулом для развития личности,



поскольку достаточно, но не чрезмерно высоки.

Непродуктивная самооценка (10,7%) свидетельствует о том, что в самооценке школьника отражается лишь его общее положительное эмоциональное отношение к себе. При этом самооценка не основывается на анализе своих возможностей. Самооценка здесь не носит защитного характера и может выражать самые различные явления – от инфантилизма до самодостаточности. Для таких учащихся характерен средний или низкий уровень социально – психологической адаптации и ярко выраженная тревожность

Очень высокая, слабо дифференцированная самооценка (17,9%) отображает не критичное отношение учащихся к себе, отсутствие стимула для развития.

Следует обратить внимание на учащихся с заниженной самооценкой (25%). Таких учащихся характеризует значительное расхождение между уровнем притязаний и самооценкой, притязания не служат стимулом для развития личности, а являются источником тревоги.

Низкая слабо дифференцированная самооценка означает, что учащийся одинаково низко оценивает себя по различным параметрам. Низкая самооценка с сильным расхождением говорит о значительной разнице между текущей оценкой учащимся своих способностей и желаемым положением.

У 3,6% учащихся была выявлена сильно дифференцированная самооценка. Такие учащиеся обычно испытывают повышенную тревожность. Этот вариант самооценки характеризует конфликтное отношение школьника к себе, когда чрезмерно высокие притязания и переживание несоответствия между ними и оценкой своих возможностей заставляют его оценивать себя по принципу «все или ничего». Такой вариант свидетельствует об искажениях в развитии личности.

У 10,7% учащихся была выявлена сильно дифференцированная самооценка и притязания. У таких учащихся самооценка и притязания

неравномерно распределены, могут встречаться очень высокие оценки по одним параметрам и очень низкие по другим.

Далее, проанализируем результаты, полученные по методике «Личностный дифференциал». Данные представлены на рисунке 3 в средних значениях.

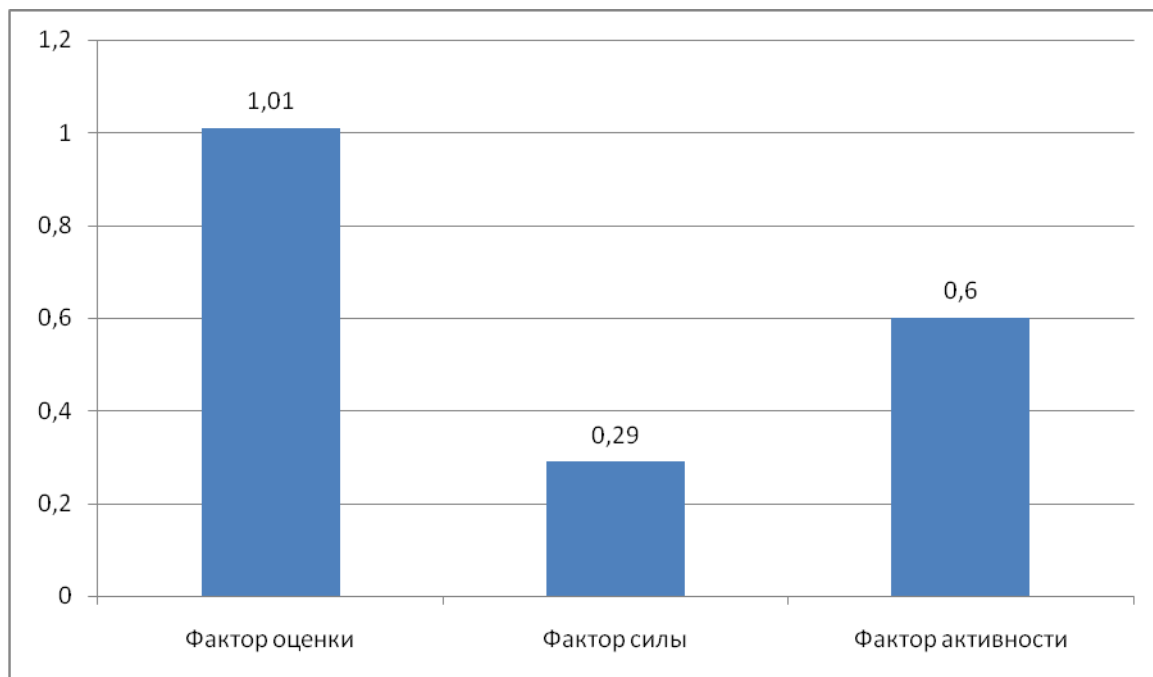


Рисунок 3 - Результаты исследования образа Я младших школьников при помощи методики «Личностный дифференциал»

Среднее значение фактора оценки в группе младших школьников находится в диапазоне низких значений. Это свидетельствует о том, что младшие школьники относятся к себе преимущественно критически, часто неудовлетворенны собой, своим положением, уровень принятия себя достаточно низок.

Среднее значение фактора сила также соответствует низким значениям. Таким образом, младшие школьники недостаточным уровнем самоконтроля, неспособны держаться принятой линии поведения, сильно зависимы от внешних обстоятельств и оценок. В большинстве социальных ситуаций

занимают позицию подчинения.

Значение фактора активности свидетельствует о том, что группа младших школьников преимущественно интровертированная, обладает определенной пассивностью, выражены спокойные эмоциональные реакции.

Для более точного понимания специфики младших школьников, участвующих в исследовании, на рисунке 4 представлены результаты методики «Личностный дифференциал» в процентном соотношении.

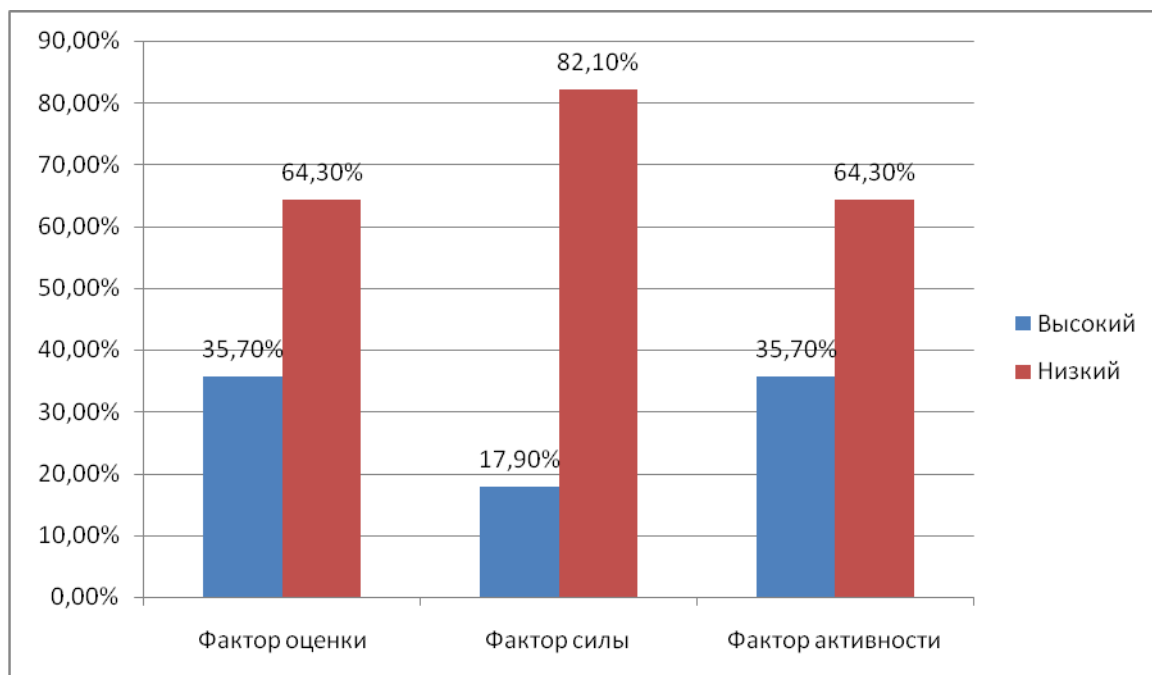


Рисунок 4 - Результаты методики «Личностный дифференциал» у младших школьников в процентном соотношении

Таким образом, высокий уровень выраженности фактора оценки был выявлен у 35,7% младших школьников, низкий – у 64,3%. Высокий уровень выраженности фактора силы присущ 17,9% младших школьников, низкий – 82,1%. И фактор активности высокий уровень выраженности имеется у 35,7% младших школьников, у 64,3% - низкий.

Результаты изучения образа Я младших школьников по методике «Кто Я?» М. Куна, Т. Макпартленда в адаптации Т.В. Румянцевой представлены в таблице 2

Таблица 2 - Результаты изучения образа Я младших школьников

<b>Показатель</b>	<b>Количество высказываний</b>	<b>% от общего числа испытуемых</b>
<b>«Социальное Я»</b>		
1. прямое обозначение пола	15	53,6
2. сексуальная роль	0	0
3. учебно-профессиональная позиция	18	64,9
4. семейная принадлежность	12	42,8
5. этническо-религиозная идентичность	7	25
6. мировоззренческая идентичность	1	3,6
7. групповая принадлежность	24	85,7
<b>«Коммуникативное Я»</b>		
1. восприятие себя членом группы	17	60,7
2. субъект общения	7	25
<b>«Материальное Я»</b>		
1. описание своей собственности	2	7,1
2. отношение к материальным благам	4	14,3
3. отношение к внешней среде	8	28,6
<b>«Физическое Я»</b>		
1. субъективное описание своих физических данных	7	25
2. фактическое описание своих физических данных и местоположения	9	32,1

3.пристастия в еде, вредные привычки	4	14,3
<b>«Перспективное Я»</b>		
1.профессиональная перспектива	0	0
2.семейная перспектива	5	17,8
3.групповая перспектива	6	21,4
4.коммуникативная перспектива	3	10,7
5.материальная перспектива	1	3,6
6.физическая перспектива	0	0
7.деятельностная перспектива	0	0
8.персональная перспектива	0	0
9.оценка стремлений	3	10,7
<b>«Рефлексивное Я»</b>		
1.персональная идентичность	0	0
2.экзистенциальное «Я»	0	0

Как видно из результатов, представленных в таблице 2, наибольшее количество высказываний отмечается по шкале «Социальное Я»- 77 высказывания. Это свидетельствует о том, что младшие школьники, в первую очередь идентифицируют себя по половому признаку. В их ответах присутствуют высказывания типа: «Я мальчик», «Я девочка», «Красивая девочка» и т.д. Анализ обозначения пола показал, что 80% испытуемых обозначают свой пол в прямом смысле. Среди них у 53,6% прямое обозначение пола носит нейтральный характер («девочка», «мальчик и т.д.»), у 3,6 % (1 человек) половое обозначения является отчужденным («человек мужского пола»), эмоционально-положительное отношение к полу отмечается у 17,8% (5 человек) («красивая девочка», «умный мальчик», «хорошая девочка» и т.д.). Преобладание прямого обозначения пола у

представителей выборки говорит о том, что сфера формирования половой идентичности, сравнение себя с представителями своего пола являются важной и принимаемой внутренне темой образа Я. Это свидетельствует о сформированности положительной половой идентичности, возможном многообразии ролевого поведения, принятии своей привлекательности как представителя пола и позволяет делать благоприятный прогноз относительно успешности установления и поддержания партнерских взаимоотношений с другими людьми.

Семейная идентичность ярко выражена у 12 испытуемых (42,8%). Эти респонденты идентифицируют себя с членами семьи, обозначают свои семейные роли. Большое количество высказываний в данной сфере свидетельствует о важности для младших школьников семейных взаимоотношений, они идентифицируют себя с членами своей семьи.

Также большое значение для младших школьников имеет их групповая принадлежность – 24 высказывания (85,7%). Они идентифицируют себя преимущественно с учебной группой («ученик 3Б класса») или группой сверстников по хобби («футболист», «геймер» и т.д.). Высказывания типа «я ученик», «учащийся школы», «школьник», «будущий полицейский» соответствуют учебно-профессиональной позиции и были отмечены в 18 (64,9%) высказываниях.

Среди социальных характеристик идентичности у младших школьников наименьшее число высказываний отмечается по параметрам мировоззренческая идентичность (1 высказывание 3,6%) и этническо-религиозная идентичность (7 высказывания 25%).

Анализ коммуникативных характеристик показал, что 17 испытуемых (60,7%) воспринимают себя как член какой-либо группы. 7 испытуемых считают себя субъектом общения.

7,1% испытуемых в высказываниях идентифицируют себя с материальным Я в плане описания своей собственности («я хочу новый

телефон», «я играю в ВартХаймер» и т.д.). 14,3% младших школьников высказывают свое отношение к материальным благам и к внешней среде (28,6%)

Свои внешние физические данные, пристрастия в еде и вредные привычки отмечают 20 испытуемых. Обозначение своей физической идентичности имеет прямое отношение к расширению границ осознаваемого внутреннего мира, поскольку границы между «Я» и «не Я» первоначально проходят по границам собственного тела. Именно расширение и осознание своего тела является ведущим фактором в системе образа Я человека. Расширение и обогащение «образа Я» в процессе личного развития тесно связано с рефлексией собственных эмоциональных переживаний и телесных ощущений.

Наименьшее число высказываний выявлено по шкале «перспективное Я»- 9 высказываний и «рефлексивное Я». Это говорит о том, что для младших школьников не характерна устремленность в будущее. У них не сформирована жизненная перспектива и рефлексия собственного поведения и особенностей личности только формируется.

### **2.3 Анализ исследования родительских отношений как фактора формирования «Я-образа» ребенка младшего школьного возраста**

Следующим этапом нашего исследования стало установление взаимосвязей между родительским отношением и «Я-образом» у ребенка в младшем школьном возрасте с использованием корреляционного анализа (при помощи коэффициента ранговой корреляции Спирмена) Корреляционный анализ проводился в программе SPSSStatistics 22.0. Его результаты представлены в таблицах 3,4.

Таблица 3 – Результаты корреляционного анализа между родительским отношением и «Я-образом» у ребенка в младшем школьном возрасте

Тип родительского отношения	Уровень притязания	Уровень самооценки	Личностный дифференциал		
			Оценка	Сила	Активность
Отвержение	-	-	-	-	-0,62*
Кооперация	+0,54*	+0,72**	0,51*	-	0,56*
Симбиоз	-0,72**		-0,55*	-0,74**	-
Авторитарная гиперсоциализация	-0,58*	-	-	-	-
Маленький неудачник	-	-0,81**	-	-	-0,61*

В результате проведенного корреляционного анализа были выявлены статистически достоверные прямые и обратные корреляционные связи между типами родительского отношения и выделенными нами параметрами «Я-образа».

Так, чем в большей степени родители испытывают к своему ребенку отрицательные чувства (раздражение, злость, досаду) и демонстрируют тип отношения «Отвержение», чем в большей степени взрослый считает его неудачником и третирует его, низко оценивает его способности, тем большая вероятность того, что ребенок вырастит пассивным, интровертированным. За данными качествами, на наш взгляд, будет скрываться, в первую очередь, высокий уровень тревоги. В ситуациях отвержения родителями своего ребенка, большая вероятность того, что у последнего разовьются такие личностные качества как замкнутость, пассивность в деятельности, вялость, нелюдимость и т.д.

Чем в большей степени родители транслируют такой тип отношений к ребенку как «Кооперация», тем выше у него самооценка и притязания. Таким образом, искренний интерес родителей к тому, что делает ребенок, высокая



оценка ими его способностей способствует развитию адекватной (повышенной) самооценки, стимулирует амбиции и притязания ребенка, поощряет самостоятельность и инициативу ребенка.

Чем меньше между родителями и детьми психологическая дистанция (симбиотические отношения), тем ниже у ребенка уровень притязаний. При безусловном удовлетворении родителями всех потребностей ребенка, последний не стремится к развитию, развиваются такие качества как эгоцентричность, безответственность, зависимость, неуверенность и др.

Также, чем в большей степени родители транслируют по отношению к своему ребенку авторитарную гиперсоциализацию, тем ниже у него уровень притязаний.

Чем в большей степени к ребенку относятся как к несмышленому существу, чем в большей степени взрослый игнорирует его мысли, чувства, увлечения, считая не серьезными, тем ниже уровень его самооценки и активности личности. На рисунке 5 представлены корреляционные связи между типами родительских отношений и «Я-образом» у ребенка в младшем школьном возрасте.

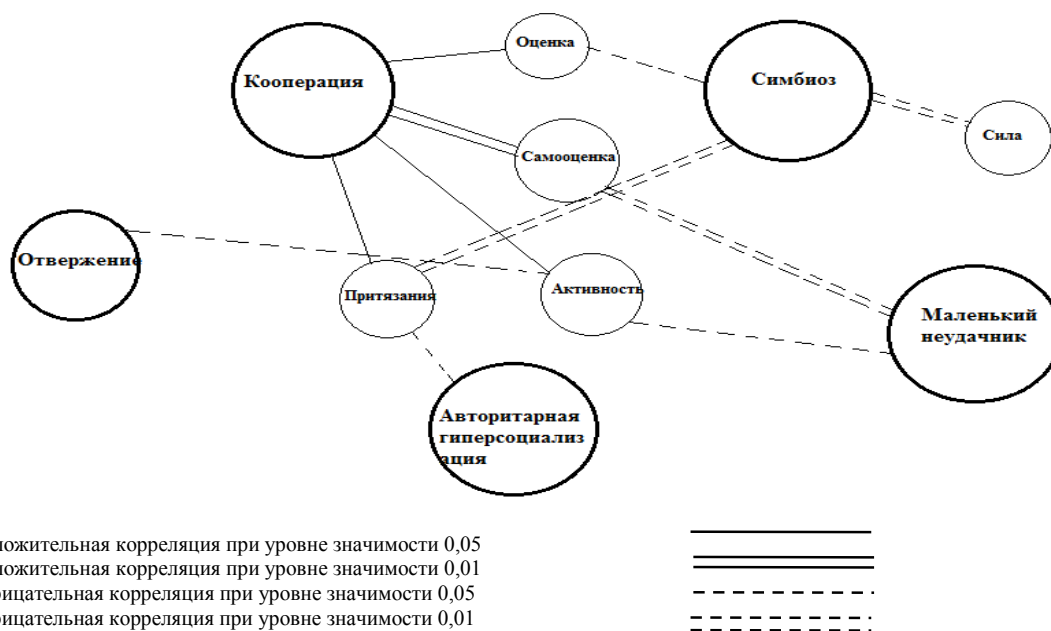


Рисунок 5- Корреляционные связи между родительским отношением и «Я-образом» у ребенка в младшем школьном возрасте

Далее, проанализируем результаты корреляционного анализа между типами родительского отношения и результатами методики «Кто Я?» М. Куна, Т. Макпартленда в адаптации Т.В. Румянцевой.

Таблица 4 – Результаты корреляционного анализа между родительским отношением и «Я-образом» (тест «Кто Я?») у ребенка в младшем школьном возрасте

<b>Показатель</b>	<b>Отвержение</b>	<b>Кооперация</b>	<b>Симбиоз</b>	<b>Авторитарная гиперсоциализация</b>	<b>Маленький неудачник</b>
<b>«Социальное Я»</b>					
1. прямое обозначение пола					
2. сексуальная роль					
3. учебно-профессиональная позиция				0,68*	
4. семейная принадлежность		0,52*			
5. этническо-религиозная идентичность		0,58*			
6. мировоззренческая идентичность					
7. групповая принадлежность					
<b>«Коммуникативное Я»</b>					
1. восприятие себя членом группы					
2. субъект общения		0,51*			

<b>«Материальное Я»</b>					
1.описание своей собственности					
2.отношение к материальным благам					
3.отношение к внешней среде					
<b>«Физическое Я»</b>					
1.субъективное описание своих физических данных					
2.фактическое описание своих физических данных и местоположения					
3.пристастия в еде, вредные привычки					
<b>«Перспективное Я»</b>					
1. профессиональная перспектива				0,64*	
2. семейная перспектива		0,69*			
3. групповая перспектива					
4. коммуникативная перспектива					
5. материальная перспектива					
6. физическая перспектива					

7.деятельностная перспектива		0,61*	0,57*	0,61*	
8.персональная перспектива					
9.оценка стремлений		0,71**		0,73**	
<b>«Рефлексивное Я»</b>					
1.персональная идентичность					
2.экзистенциальное «Я»					

Корреляционный анализ выявил статистически значимые взаимосвязи между типами родительского отношения и «Я-образом» по методике «Кто Я?» в младшем школьном возрасте. Для наглядности, отразим наиболее значимые корреляционные связи в рисунке 6.

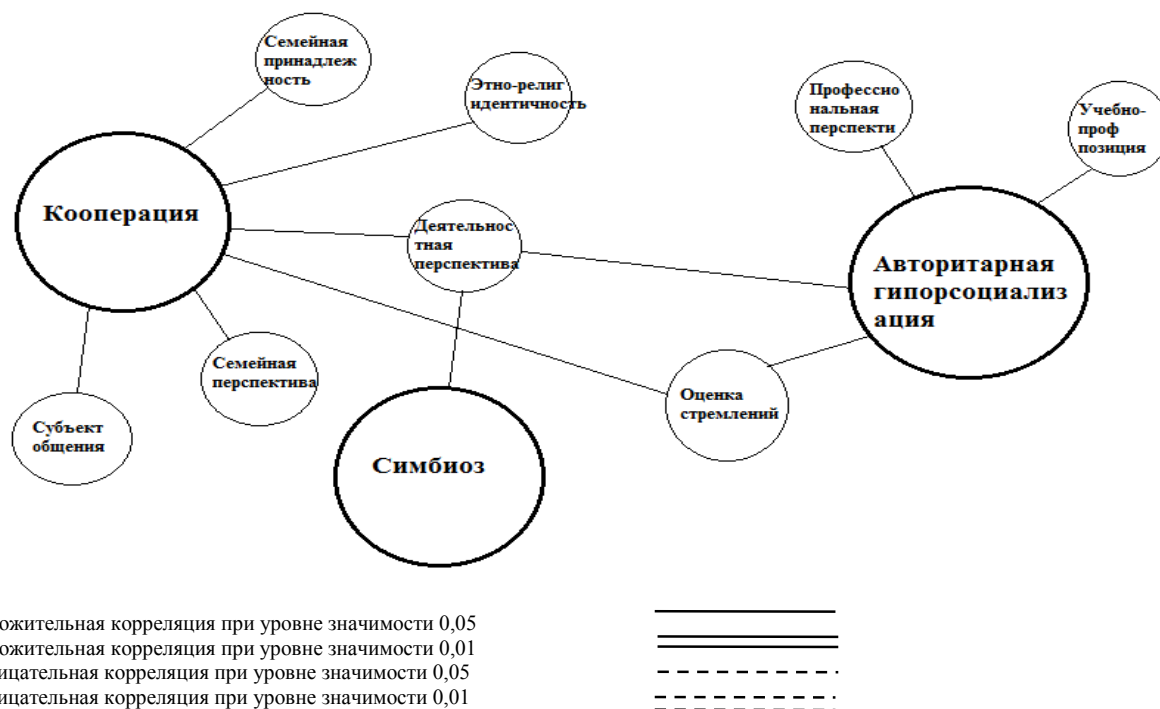


Рисунок 6 – Корреляционные плеяды между родительским отношением и «Я-образом» ребенка в младшем школьном возрасте

Чем в большей степени родители транслируют такой тип отношения к ребенку как «кооперация», тем в большей степени в образе своего Я младшие школьники отражают свою принадлежность семье, этническо-религиозную идентичность, воспринимаю себя как субъекта общения и межличностных отношений. Также, они видят перспективы своего личностного и деятельностного развития, способны оценивать свои достижения и стремления.

При авторитарной гиперсоциализации со стороны родителей в образе своего Я младшие школьники отражают преимущественно профессионально-деятельностные аспекты и учебную позицию (предполагаем, как наиболее значимую для их родителей), профессиональную и деятельностную перспективу. Дети таких родителей зачастую с раннего возраста знают какую профессию будут осваивать в дальнейшем, ориентируясь на требования и установки своих родителей.

Выявленные взаимосвязи между типом родительских отношений и особенностями «Я-образа» ребенка младшего школьного возраста позволили нам подтвердить выдвинутую гипотезу о том, что тип родительских отношений определяет особенности «Я-образа» ребенка, а такой тип отношения родителей как «Кооперация» является наиболее продуктивным и способствует формированию адекватной самооценки и позитивного образа Я у ребенка.

#### **2.4 Программа формированию позитивного «Я-образа» у детей младшего школьного возраста**

На основании проведенного исследования и выявленных взаимосвязей между особенностями детско-родительских отношений и образом Я детей в младшем школьном возрасте, была составлена программа формирования позитивного образа Я ребенка.

Данная программа предназначена для психологов образовательных учреждений, психологических центров. Для формирования позитивного Я-образа в младшем школьном возрасте важен комплексный подход. В связи с этим, нам представляется важным элементом программы не только проведение занятий с детьми, но и работа с родителями. В целом, можно представить следующую схему работы, представленную на рисунке 7.

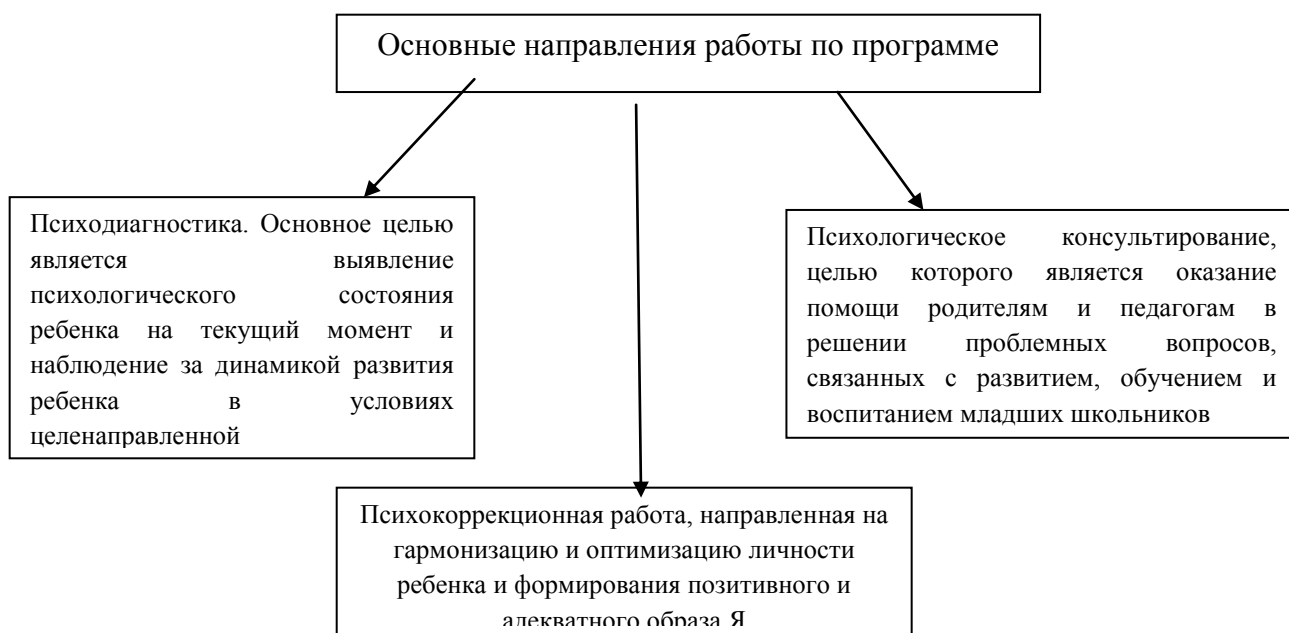


Рисунок 7 – Основные направления работы психолога по программе формирования позитивного Я-образа ребенка младшего школьного возраста

Психокоррекционное направление работы по программе «Это Я!» рассчитано для детей младшего школьного возраста (преимущественно для 3-4 классов). Современные условия обучения предъявляют к ребенку ряд требований. В первую очередь, успешный ученик должен обладать определенным набором личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий. В действительности, существуют различные факторы, которые могут препятствовать их формированию или формировать искаженные варианты Я-образа.

Цель данной программы заключается в актуализации внутренних ресурсов, связанных с позитивным опытом формирования Я-образа у детей младшего школьного возраста.

Задачи программы:

- 1) Формирования психологической устойчивости личности ребенка к неблагоприятным факторам среды;
- 2) Формирование умения справляться с трудностями, используя внутренние психологические ресурсы;
- 3) Развитие произвольности как одного из основных возрастных новообразований младшего школьного возраста;
- 4) Развитие уверенности в себе детей, стремления к реализации и самопредъявлению;
- 5) Снятие тревожности и эмоционального напряжения;
- 6) Развитие позитивного представления о своих возможностях
- 7) Расширение ролевого и поведенческого репертуара

Рисунок 5 - Основные направления работы по формированию позитивного образа Я детей в младшем школьном возрасте

Ниже представлен возможный сценарий занятий с младшими школьниками.

1 занятие. «Сними напряжение».

Цель: знакомство с детьми, на более высоком уровне, создание дружеской атмосферы: развитие взаимопонимания и позитивных взаимоотношений. Это занятие включает в себя следующие упражнения:

А) «Зоопарк». Каждому необходимо найти место в помещении, удобное для него. Теперь необходимо представить себя зверем и спросить, почему он выбрал для изображения именно этого зверя?

Б) «Беседа через стекло». Суть упражнения заключается в том, что участникам предлагается передать друг другу важную, неотложную новость

мимикой, жестами, предоставив, что они отделены друг от друга звуконепроницаемым стеклом.

В) «Дыхательное упражнение». На счет один, два, три, четыре с интервалом не менее 4 секунд делается глубокий вдох. На тот же счет дыхание задерживается, выдох делается также постепенно в том же ритме, далее делается глубокий вдох, но при этом туловище чуть наклоняется, руки забрасываются, как бы обнимая себя.

2 занятие «Зачем нам агрессия?»

Цель: Снять напряжение, тревожность, страх; повышение самооценки, способствовать повышению настроения, ощущения дружеской поддержки.

А) «Воздушный шар». Все участники садятся в круг. Тренер описывает ситуацию: вы все летите домой после успешной научной экспедиции, но случилось непредвиденное: в оболочке шара образовалось отверстие, шар стал медленно падать. Появилась крайняя необходимость выбрасывать вещи. Дается перечень вещей с указанием их веса: аптечка — 5 кг; консервы - 25 кг; подзорная труба - 1 кг; конфеты - 20 кг; спальные мешки - 30 кг; баллон с кислородом - 50 кг; баллон с питьевой водой - 20 кг. Ваша задача решить, что и в какой последовательности выбросить. Сначала каждый подумает сам, затем всем вместе нужно принять единое решение и записать его. Участникам напоминается условие: высказаться должен каждый, решение принимается, когда за него все члены экипажа проголосуют, воздерживающихся нет.

Б) «Зеркало». Участники становятся в парах друг против друга. Один - зеркало - в точности повторяет мимику другого. Затем они меняются ролями.

В) «Заколдованный человек». Один участник - «заколдован» и не может говорить, другой делает ему опасное предложение, например, проявить агрессию по отношению к другим; «заколдованный» отказывается с помощью мимики и жестов.



Цель этого занятия: снять напряжение, тревожность, страх; повышение самооценки; способствование повышению настроения, ощущение дружеской поддержки.

3 занятие «Душевная погода» - коррекция тревожности

Цель: предупреждение неуверенности в себе, принятие других такими какими они есть.

А) «Иностранный гость». К тебе приехал гость, который не знает русского языка. Нужно показать свой дом, город, используя только мимику и жесты.

Б) «Исправленный телефон». Все усаживаются в круг. Доброволец располагается посередине. Ведущий говорит «на ухо» слово, которое передается по кругу с обязательным условием не исказить его. Когда стоящий посередине, услышит передаваемое слово, то меняется с тем, от кого оно было услышано.

В) «Дом доброты». На листе бумаги учащиеся рисуют многоэтажный дом. Чем выше этаж, тем больше там живет умных и сильных людей. После завершения рисунка, дается задание дорисовать себя со своим другом. На каком этаже и с кем ты поселил себя?

4 занятие «Разберись в себе»

Цель: помочь детям самим разобраться в своих поступках и желаниях.

А) «Кто интересней». Учащимся предлагается ряд фотографий неизвестных людей. Дается задание: взглядеться в лица, постараться обратить внимание на все детали. Попробовать определить их характер, настроение, род занятий, увлечения.

Б) «Междугородный разговор по телефону». Двум добровольцам дается задание встать в разных, наиболее отдаленных местах помещения, представить себе, что находятся в разных городах и затем поговорить друг с другом с условием, что слышимость недостаточная.

5 занятие «Наладим контакт»

Цель: отработать навыки позитивного поведения, предупреждение неуверенности в себе.

А) «Пары». Необходимо разбиться на пары. Желательно, чтобы участники были одинакового роста. На каждую пару выделяется листок бумаги.

Инструкция: необходимо двигаться по помещению парами, соприкасаясь лбами. Листок бумаги будет удержан лбами без помощи рук. Руки заведены за спину. Оставаться без движения на месте нельзя. Выбывает из игры та пара, у которой листок упал на пол.

Выигрывают те пары, которые дольше всех смогут удержать листок. Нельзя разговаривать друг с другом.

Б) «Восковая палочка». Игра на доверие и поддержку друг друга. Необходимо встать в круг плотнее друг к другу. Один участник выходит в центр круга. Играющие в центре должны расслабиться, остальные должны поставить руки перед собой и покачивать участника в центре из стороны в сторону, поддерживая его, не давая упасть. Через эту процедуру должны пройти все по очереди. Затем все садятся и обсуждают кто что почувствовал.

В) «Поменяйтесь местами». Суть этого упражнения заключается в следующем. Необходимо поменяться местами: те, на ком спортивный костюм, кто родился весной, летом, зимой, осенью, у кого глаза голубого цвета, кто любит сладкое.

Дети садятся в круг и внимательно смотрят друг на друга. После чего ведущий говорит те особенности, которые есть у детей, которым необходимо поменяться местами.

6 занятие. «Соппротивление опасности».

Учащимся нужно встать друг против друга на дистанции вытянутой руки. Поднять руки на уровне груди, прикоснуться друг к другу ладонями. Договориться, кто будет ведущим. Один надавливает, другой сопротивляется, затем наоборот. В задачи входит: оказать сопротивление, ощутить давление

напарника, столкнуть напарника с места, сумев противостоять давлению и при этом устоять.

А) «Слепой – поводырь». Игра в парах, со сменой ролей. Один – слепой, другой – поводырь. Задача поводыря познакомить слепого с окружающим его пространством, возможными опасностями. Необходимо учитывать характер «слепого», его интересы.

В) «Автобус». Детям необходимо построиться в две параллельные шеренги и представить себе, что они едут в тесном, набитом автобусе. Один человек, агрессивно настроенный должен пробиться через эту толпу, другой же должен пробиться через эту толпу, другой же должен быть вежливым и обходительным. Детям дается возможность права выбора, как вести себя.

7 занятие. «Сделай другим приятное».

Цель: показать каким приятным может быть общение, если следовать правилам этикета, как применение этих правил позитивно влияет на формирование имиджа человека.

А) «Совместное послание». У каждого лист бумаги. На нем рисуется что-то приятное для товарища, затем передается соседу. Так, листы идут по кругу, пока первый лист не вернется к первому ребенку.

Б) «Экстрасенс». Участники садятся в круг и разбиваются на пары, один о чем-либо думает, а другой отгадывает.

В) «Комплимент». Суть заключается, как можно больше сделать комплиментов своему соседу. Комплимент должен сделать соседу приятное.

Сначала на примере детям было показано как грамотно, правильно делать комплименты.

8 занятие. «Избавимся от плохого настроения».

Цель: способствовать повышению настроения, повышению самооценки, возможность разобраться в своих чувствах.

А) «Электрический ток». Все садятся в круг, берутся за руки. По часовой стрелке каждый передает рукопожатие, посланное тренером. Считается по секундам, за сколько «ток» вернется к тренеру.

Б) «Узнать друг друга». Суть игры заключается в том, что участники образуют два круга - один внутри другого. Ребята ходят по кругу (во внешнем - по часовой, во внутреннем - против часовой стрелки) с закрытыми глазами. По команде останавливаются и стараются узнать друг друга по прикосновениям.

В) «Тень». Игра в парах. Ведущий двигается, выражая в движениях чувства. Его партнер следует за ним как тень, пытаясь повторять его движения, наблюдая при этом за своими чувствами.

9 занятие «Когда тебе плохо».

Цель: снять напряжение, позволить детям освободиться от стрессов.

А) «Поделись своими страхами». Дети садятся в круг и по очереди рассказывают о своих страхах.

Б) «Драка». С самого начала дети предупреждаются не только о невозможности, но и недопустимости болевых ощущений. При проведении игры прямой телесный контакт отсутствует. Игра проводится в парах, друг другу наносятся и отражаются удары, все движения происходят в замедленном темпе.

В) «Передача пожеланий». Дети в парах прикасаются друг к другу ладонями, при этом глаза закрыты. После чего каждый высказывается, что он почувствовал.

10 занятие. «Подведение итогов».

Цель: вспомнить все проведенные занятия. Выяснить у детей, что больше всего понравилось детям. Подвести итог занятий.

## Выводы по второй главе

Исследование детско-родительских отношений как фактора формирования «Я-образа» ребенка младшего школьного возраста проводилось на базе МБУ «Гимназия № 9» г.о. Тольятти. В ней приняло участие 28 детей младшего школьного возраста (15 мальчиков и 13 девочек), а также их родители (28 человека).

В исследовательской работе использовался следующий пакет методик:

1) Тест - опросник родительского отношения (ОРО) А.Я. Варга, В.В. Столин; 2) Методика исследования самооценки и притязаний Дембо-Рубинштейн (в модификации А.М. Прихожан); 3) Тест «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд); 4) Методика «Личностный дифференциал».

Математико-статистический анализ представлен описательной статистикой и корреляционным анализом.

В результате проведения эмпирического исследования было установлено, что:

1) среди участников исследования преобладают симбиотические отношения младших школьников и их родителей, выраженные в отсутствии между ними психологической дистанции. Также, среди участников исследования четверть родителей в отношениях транслируют своим детям авторитарную гиперсоциализацию. Она выражается в чрезмерных требованиях родителей к ребенку касательно дисциплины и послушания.

2) При исследовании Я-образа было установлено, что в выборке исследования преобладают младшие школьники с высоким и средним уровнем самооценки. Комплексный анализ самооценки и притязания позволил определить младших школьников с разными типами самооценки. Преобладают в выборке исследования учащиеся с гармоничной и продуктивной самооценкой.

3) Результаты методики «Личностный дифференциал» позволили определить, что младшие школьники относятся к себе преимущественно критически, часто неудовлетворенны собой, обладают недостаточным уровнем самоконтроля, неспособны держаться принятой линии поведения, сильно зависимы от внешних обстоятельств и оценок. Пассивность и эмоциональное спокойствие являются преобладающими у младших школьников.

4) При анализе методике «Кто Я?» было установлено, что наибольшее количество высказываний отмечается по шкале «Социальное Я», а именно прямое обозначение пола, физическая идентичность. Далее, семейная идентичность и групповая принадлежность яркоотражены в образе Я младших школьников – идентификация себя с семьей и классом, школой, принадлежность к какой-то группе.

5) В результате проведенного корреляционного анализа были выявлены статистически достоверные прямые и обратные корреляционные связи между типами родительского отношения и выделенными нами параметрами «Я-образа», а именно: тип родительского отношения «отвержение» имеет обратную взаимосвязь со шкалой «активность» методики «Личностный дифференциал»; тип родительского отношения «кооперация» имеет положительные взаимосвязи с уровнем притязаний, самооценкой, а также силой и оценкой; тип родительского отношения «симбиоз» обратно взаимосвязан с уровнем притязания, оценкой и силой; тип родительского отношения «авторитарная гиперсоциализация» имеет отрицательную корреляционную связь с уровнем притязаний; тип родительского отношения «маленький неудачник» обратно взаимосвязан с уровнем самооценкой младшего школьника и активностью.

6) Корреляционный анализ выявил статистически значимые взаимосвязи между типами родительского отношения и «Я-образом» по методике «Кто Я?» в младшем школьном возрасте. Чем в большей степени

родители транслируют такой тип отношения к ребенку как «кооперация», тем в большей степени в образе своего Я младшие школьники отражают свою принадлежность семье, этническо-религиозную идентичность, воспринимаю себя как субъекта общения и межличностных отношений. При авторитарной гиперсоциализации со стороны родителей в образе своего Я младшие школьники отражают преимущественно профессионально-деятельностные аспекты и учебную позицию, профессиональную и деятельностную перспективу.

7)Выявленные взаимосвязи между типом родительских отношений и особенностями «Я-образа» ребенка младшего школьного возраста позволили нам подтвердить выдвинутую гипотезу о том, что тип родительских отношений определяет особенности «Я-образа» ребенка, а такой тип отношения родителей как «Кооперация» является наиболее продуктивным и способствует формированию адекватной самооценки и позитивного образа Я у ребенка.

## Заключение

Семья важна для каждого ребёнка. Функции, которые выполняет семья, многообразны: воспитательная, эмоциональная, сфера первичного социального опыта и контроля, сфера духовного общения, социально-статусная, досуговая, хозяйственно-бытовая и экономическая. На этом фоне детско-родительские отношения являются важнейшей подсистемой семьи и рассматриваются как непрерывные, длительные и опосредованные возрастными особенностями ребенка и родителя отношения. Исследованием детско-родительских отношений в отечественной психологии занимались ученые Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, М.И. Лисина, В.С. Мухина, Л.И. Божович, М.А. Костенко, Л.Г. Лунякова, И.В. Дубровина и многие другие.

Младший школьный возраст один из самых ранних и ответственных в плане развития и формирования Я-образа период, так как для младшего школьника характерна тенденция к развитию и расширению сферы «Я».

В младшем школьном возрасте у детей формируются все более точные и полные представления о своих физических, интеллектуальных и личностных качествах. Основным достижением младшего школьного возраста в области развития образа Я является дифференциация и интеграция представлений ребенка о себе. Постепенно самооценка приобретает такие качества, как рефлексивность, дифференцированность, устойчивость, адекватность. При этом наибольшее влияние на самооценку ребенка оказывают школьная успеваемость и оценки учителя, хотя роль родителей на данном возрастном этапе также сохраняется.

В результате проведения эмпирического исследования было установлено:

Среди участников исследования преобладают симбиотические отношения младших школьников и их родителей, выраженные в отсутствии



между ними психологической дистанции. Также, среди участников исследования четверть родителей в отношениях транслируют своим детям авторитарную гиперсоциализацию. Она выражается в чрезмерных требованиях родителей к ребенку касательно дисциплины и послушания.

При исследовании Я-образа было установлено, что в выборке исследования преобладают младшие школьники с высоким и средним уровнем самооценки. Комплексный анализ самооценки и притязания позволил определить младших школьников с разными типами самооценки. Преобладают в выборке исследования учащиеся с гармоничной и продуктивной самооценкой.

Результаты методики «Личностный дифференциал» позволил определить, что младшие школьники относятся к себе преимущественно критически, часто неудовлетворенны собой, обладают недостаточным уровнем самоконтроля, неспособны держаться принятой линии поведения, сильно зависимы от внешних обстоятельств и оценок. Пассивность и эмоциональное спокойствие являются преобладающими у младших школьников.

При анализе методике «Кто Я?» было установлено, что наибольшее количество высказываний отмечается по шкале «Социальное Я», а именно прямое обозначение пола, физическая идентичность. Далее, семейная идентичность и групповая принадлежность ярко отражены в образе Я младших школьников – идентификация себя с семьей и классов, школой, принадлежность к какой-то группе.

В результате проведенного корреляционного анализа были выявлены статистически достоверные прямые и обратные корреляционные связи между типами родительского отношения и выделенными нами параметрами «Я-образа», а именно: тип родительского отношения «отвержение» имеет обратную взаимосвязь со шкалой «активность» методики «Личностный дифференциал»; тип родительского отношения «кооперация» имеет

положительные взаимосвязи с уровнем притязаний, самооценкой, а также силой и оценкой; тип родительского отношения «симбиоз» обратно взаимосвязан с уровнем притязания, оценкой и силой; тип родительского отношения «авторитарная гиперсоциализация» имеет отрицательную корреляционную связь с уровнем притязаний; тип родительского отношения «маленький неудачник» обратно взаимосвязан с уровнем самооценкой младшего школьника и активностью.

Корреляционный анализ выявил статистически значимые взаимосвязи между типами родительского отношения и «Я-образом» по методике «Кто Я?» в младшем школьном возрасте. Чем в большей степени родители транслируют такой тип отношения к ребенку как «кооперация», тем в большей степени в образе своего Я младшие школьники отражают свою принадлежность семье, этническо-религиозную идентичность, воспринимаю себя как субъекта общения и межличностных отношений. При авторитарной гиперсоциализации со стороны родителей в образе своего Я младшие школьники отражают преимущественно профессионально-деятельностные аспекты и учебную позицию, профессиональную и деятельностную перспективу.

## Список используемой литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М.: Знание, 1984.
2. Абульханова-Славская К.А. О субъекте психической деятельности. М.: Знание, 1973.
3. Аверин В.А. Психология детей и подростков. СПб.: Изд. Михайлова, 1998. 312 с
4. Александрова Л.А. Внутренний мир младшего школьника в контексте возрастно-ориентированного подхода в образовании // Психология образования в XXI веке: теория и практика. [Электронный ресурс] [http://psyjournals.ru/education21/issue/54116\\_full.shtml](http://psyjournals.ru/education21/issue/54116_full.shtml) (дата обращения: 20.10.2019).
5. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1980. 215 с.
6. Андреева Т.В. Семейная психология. СПб.: Речь, 2006. 244с
7. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Просвещение, 1988. 256 с.
8. Арутюнян М. Педагогический потенциал семьи и проблема социального инфантилизма молодежи // Отец в современной семье. Вильнюс, 1988.
9. Архиреева И.Н. Влияние родительского воспитания на самоотношение младшего школьника // Вопросы психологии. 2006. № 3. С. 67 – 78
10. Архиреева И.Н. Становление критического отношения к себе у детей младшего школьного возраста // Вопросы психологии. 2005. № 3. С. 29 – 38.
11. Архиреева Т.В. Самосознание и Я – концепция ребенка. СПб.: Речь, 2002. 150 с.

12. Архиреева Т.В. Структура образа Я младшего школьника. СПб.: Речь, 1999. 196 с.
13. Бахур В.Т. Это неповторимое «Я». М.: Знание, 1986. 157 с
14. Белобрыкина О.А. Влияние социального окружения на развитие самооценки // Вопросы психологии. 2001. № 4. С. 15-19
15. Блонский П.П. Психология младшего школьника. М.: МОДЭК, МПСИ, 2011. 631
16. Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблема формирования личности. М. : Международная педагогическая академия, 1995  
г
17. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. М., Просвещение, 1968. 169 с.
18. Бондаренко А.Ф. Личность: аномалии и их коррекция // Вопросы психологии. № 4. 1989. 15-26 с.
19. Боулби Джон. Создание и разрушение эмоциональных связей. М.: Академический проект, 2004. 232с
20. Брагина Т.В. Родительское отношение как психологический фактор личностного самоопределения ребёнка в младшем школьном возрасте. Новосибирск, 2000. 159 с
21. Варга А.Я., Столин, В.В. Дела семейные. М., 2004. 297 с.
22. Венгер Л.А., Цукерман, Г.А. Схема индивидуального обследования детей младшего школьного возраста. Томск, 1993. 413 с.
23. Волков Б. С. Волкова, Н. В. Детская психология. М. : Гуманит. Издательский центр ВЛАДОС, 2002. 128 с
24. Выготский Л. С. Проблемы возраста. М., 2004. 396 с.
25. Выготский Л.С. Собрание сочинений. М., Просвещение, 1986. 250 с
26. Гамезо М.В. и др. Старший дошкольник и младший школьник: психодиагностика и коррекция развития. М.: Просвещение, 2004. 374 с

27. Гильбух Ю.З. Психодиагностика в школе. М.: Знание, 1996. 239
28. Давыдов В.В. Формирование учебной деятельности школьников. М.: Знание, 1982.
29. Дружинин В.Н. Структура и логика психологического исследования. М.: ИП РАН, 1994.
30. Захарова А.В. Особенности развития самооценки у второклассников (феномен вторых классов) // Возрастная и педагогическая психология. Хрестоматия. М.: Академия, 2005. 368 с.
31. Захарова А.В. Психология формирования самооценки. Минск, 1993. 156 с.
32. Зеньковский В.В. Психология детства. Екатеринбург, 1995. 315 с.
33. Исаев Д.Н. Психопатология детского возраста. СПб.: СпецЛит, 2013. 463 с.
34. Коган Л.Н. Социальная среда и воспитание // Учебно-воспитательный коллектив и его среда. 2000. №3. С. 3-10.
35. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. М.: Педагогика, 1984
36. Кон И.С. Открытие «Я». М.: Просвещение, 1978. 128 с
37. Кулагина И.Ю. Возрастная психология. М.: УРАО, 2008. 176 с
38. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Просвещение, 1975
39. Леонтьев А.Н. К теории развития психики ребенка: Психологические основы дошкольной игры. М.: Просвещение, 1983
40. Липкина А.И. Как формировать и изменять самооценку. М.: Академия, 2005. 368 с.
41. Липкина А.И. Самооценка школьника. М., 1980. 267 с
42. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребёнка. М.: Издательство «Институт практической психологии», «Воронеж»: НПО «МОДЕК», 1997

43. Личко А.Е. Акцентуации характера как концепция в психиатрии и медицинской психологии // Обозрение психиатрии и медицинской психологии имени В.М.Бехтерева. 1993. № 1. 35-48 с.
44. Маслоу А. Психология бытия. М.: Педагогика, 1997
45. Минияров В. М. Психология семейного воспитания. М. : Воронеж, 2000
46. Мудрик А.В. Принципы воспитания / Российская педагогическая энциклопедия М.: Академия, 1999. С.190
47. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития. М.: Академия, 2012. 656 с.
48. Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология. М.: Российское педагогическое агентство, 1996.
49. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. М., Педагогика, 1993
50. Осмоловская И. М. Формирование универсальных учебных действий у учащихся начальных классов // Начальная школа. 2012 №10. 6-12 с.
51. Петровский В.А. Личность в психологии. Ростов-на Д., Феникс, 1996
52. Психическое развитие младших школьников: экспериментальное психологическое исследование. М.: Академия, 1990. 256 с
53. Разумова А.В. Стили семейного воспитания и восприятие родителями своих детей // Вестник Московского университета. 2000. №1. 26-32 с.
54. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Издат. Группа «Прогресс», 1994. 156 с.
55. Рождественская Н.А. Негармоничные стили семейного воспитания и восприятия родителями своих детей // Вестник Московского университета. 2002. №2. 42-48 с.

56. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Спб.: Питер, 2002
57. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. М.: Педагогика, 1973. 316 с
58. Савина Е.А., Смирнова Е.О. Родители и дети: психология взаимоотношений. М: «Когито-Центр», 2003
59. Синягина Н.Ю. Психолого-педагогическая коррекция детско-родительских отношений. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. 95 с
60. Слободчиков В.И. Формирование Я-концепции // Начальная школа. 2003. №3.
61. Собчик Л.Н. Введение в психологическую индивидуальность. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000
62. Солдатова Е.Л., Лаврова Г.Н. Психология развития и возрастная психология. Онтогенез и дизонтогенез. Ростов н/Д.: Феникс, 2004. 413 с
63. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. М.: Просвещение, 1972. 531 с
64. Столин В.В. Самосознание личности. М.: Просвещение, 1983. 316 с
65. Фрейд З. Психология «Я» и защитные механизмы. М.: Просвещение, 1993. 33 с.
66. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М.: Академия, 1994. 73 с.
67. Чамата П.Р. Вопросы самосознания личности в советской психологии. М., Просвещение, 1960. 145 с.
68. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. М.: Просвещение, 1977. 514 с
69. Эйдемиллер Э. Г. Детская психотерапия. - СПб.: Питер, 2005. 1120с.
70. Эйдемиллер Э., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи.- СПб.: Питер, 2008. 672 с

71. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989.
72. Эльконин Д.Б. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития // Вопросы психологии. 1992. №3.
73. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 1996
74. Holzkamp K. Grundlagen der Psychologie Frankfurt - N.Y.1983 с 15-32.
75. Inkeles A. Society, social structure and childhood socialization. Socialization and society./ Ed. by I.A. Clausen. Boston, 1968.
76. KohlbergL. Stage and Sequence: The Cognitive Developmental Approach to Socialization // (Ed.) Goslin D.A. Handbook of Socialization Theory and Research. Chicago, 1969.
77. Newell A. Un Newellified Theories of Cognition , 1994. - 572 с.
78. Parsons I., Bales R. F. Family socialization and interaction process. London, 1956.