

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

ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

Кафедра «Педагогика и методики преподавания»

44.04.02 Психолого-педагогическое образование

«Начальное образование»

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

на тему «Формирование личностных универсальных учебных действий
младшего школьника в процессе детско-родительских отношений»

Студент(ка)

Малыгина Н.М.

(личная подпись)

Научный

Сундеева Л.А.

руководитель

(личная подпись)

Руководитель программы,

д.п.н., профессор кафедры

педагогика и методики преподавания:

Г.В. Ахметжанова

(личная подпись)

« _____ » _____ 20 _____ г.

Допустить к защите

Заведующий кафедрой

педагогика и методики преподавания,

д.п.н., профессор:

Г.В. Ахметжанова

(личная подпись)

« _____ » _____ 20 _____ г.

Тольятти 2016

Содержание

Введение	3
Глава I. Теоретические основы проблемы формирования личностных универсальных действий младшего школьника в процессе детско-родительских отношений	8
1.1 Формирование личностных универсальных действий младшего школьника как педагогическая проблема литературе.....	8
1.2. Анализ успешности обучения младшего школьника в психолого-педагогической литературе.....	21
1.3. Общая характеристика детско-родительских отношений.....	30
Выводы по первой главе.....	40
Глава II. Экспериментальное исследование по формированию личностных универсальных учебных действий младших школьников в процессе семейного воспитания.....	43
2.1. Содержание опытно-экспериментальной работы.....	43
2.2. Реализация практикума по коррекции детско-родительских отношений младших школьников	60
2.3. Динамика формирования личностных универсальных учебных действий младших школьников в процессе детско-родительских отношений	75
Выводы по второй главе.....	85
Заключение.....	87
Список использованной литературы	89
Приложения.....	97

ВВЕДЕНИЕ

В контексте идей личностно-ориентированной сферы образования проблема формирования учебных универсальных действий в учебно-воспитательном процессе приобретает новые формы и содержание. Овладение учащимися универсальными учебными действиями создает возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей. Универсальные учебные действия позволяют широко ориентироваться учащимся в различных предметных областях знания. Мотивация учения приобретает познавательную и социально ориентированную направленность.

Усваивая в процессе обучения и воспитания определенные нормы и ценности, школьник начинает под воздействием оценочных суждений других (учителей, сверстников, родителей) относиться определенным образом, как к реальным результатам своей деятельности, так и самому себе как личности. С возрастом он все с большей определенностью различает свои действительные достижения и то, чего он мог бы достичь, обладая определенными личностными качествами. Семья играет решающую роль в воспитании и социализации детей, в формировании у них таких качеств личности, как мировоззрение, ценностные ориентации и установки, а также в становление характера растущего человека, развитие интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер личности. Огромное значение семейного воспитания для полноценного и гармоничного развития личности ребенка, очевидно. В семье у детей зарождаются самосознание и самооценка, формируется образ «я», усваиваются социальные нормы и правила. В семье ребенок находится с момента появления на свет.

Повышение качества обучения и усвоения знаний остается актуальной задачей на сегодняшний день. Поэтому проблема успешного формирования учебных универсальных действий младших школьников через активное привлечение семьи в воспитательный процесс является одной из актуальных

проблем, стоящих перед системой начального образования, прежде всего учителями начальных классов.

Актуальность проблемы и ее недостаточная разработанность обусловили выбор темы исследования: «Формирование личностных универсальных действий младшего школьника в процессе детско-родительских отношений».

Цель исследования: повышение эффективности формирования личностных универсальных действий младшего школьника в процессе детско-родительских отношений.

Объект исследования: процесс семейного воспитания.

Предмет исследования: семейное воспитание как средство формирования личностных универсальных учебных действий.

Гипотеза исследования состоит в том, что формирование личностных универсальных учебных действий младшего школьника будет эффективным если:

- выявлены содержание и специфика формирования личностных универсальных учебных действий в процессе детско-родительских отношений;

- выявлены уровень сформированности личностных универсальных учебных действий и тип детско-родительских отношений в семье;

- разработан и внедрен практикум по коррекции детско-родительских отношений в семье;

Соответственно гипотезе, объекту, предмету и цели исследования необходимо решить следующие **задачи:**

- провести теоретический анализ по проблеме формирования личностных универсальных учебных действий младших школьников;

- изучить типы детско-родительских отношений;

- выяснить проблемы, возникающие в процессе детско-родительских отношений, влияющие на формирование личностных универсальных учебных действий;

- разработать и апробировать практикум по коррекции детско-родительских отношений;

-проанализировать результаты исследования, сформулировать выводы и разработать рекомендации.

Методы исследования определялись поставленными задачами: теоретический анализ психолого-педагогической и методической литературы по изучаемой проблеме, сравнение, наблюдение, педагогический эксперимент, методы математической статистики, психологические методики по исследованию самооценки и самоопределения младших школьников, типов детско-родительских отношений в семье.

Опытно-экспериментальной базой дипломного исследования явилась средняя школа №26 г. Тольятти. Исследованиями были охвачены ученики начальной школы 3-4 классов. В эксперименте приняли участие 50 детей.

Этапы исследования. Исследование проводилось в течение 2014-2016 гг. и включало 3 этапа.

На первом этапе (2014г.) изучена основная психолого-педагогическая и методическая литература по проблеме исследования. Определены цель, объект, предмет, задачи, научный аппарат, методы и база исследования. Проанализировано содержание понятий «успешность обучения», «личностные универсальные учебные действия», «детско-родительские отношения». Исследованы психолого-педагогические условия и средства формирования личностных универсальных учебных действий младшего школьника.

На втором этапе (2015г.) проведен констатирующий эксперимент по оценке уровня сформированности личностных универсальных учебных действий младших школьников и определению типа детско-родительских отношений в семье.

На третьем этапе (2014-2016гг.) разработан практикум по коррекции детско-родительских отношений с целью повышения эффективности формирования личностных универсальных учебных действий младших школьников, осуществлены экспериментальные исследования практикума по коррекции детско-родительских отношений, сформирована база экспериментальных данных. Проведена обработка данных методами

математической статистики, оценена и подтверждена эффективность разработанного практикума по коррекции детско-родительских отношений.

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в том, что они расширяют научные представления о сущности личностного подхода в обучении младших школьников, раскрывают, уточняют и обосновывают совокупность условий формирования личностных универсальных учебных действий, способствуют созданию условий для эффективного формирования личностных универсальных учебных действий младшего школьника.

Содержащиеся в работе теоретические положения и выводы могут быть использованы в работе учителей начальной школы, а также при создании учебно-методических пособий и научно-методических рекомендаций.

Практическая значимость исследования заключается:

- во внедрении в работу учителя начальной школы практикума по коррекции детско-родительских отношений в семье, что позволило увеличить эффективность формирования личностных универсальных учебных действий младшего школьника;

- в разработке и апробировании в учебном процессе методических пособий, в состав которых включены: набор тестовых заданий для определения уровня сформированности личностных универсальных учебных действий, определения типа детско-родительских отношений в семье, практикум по коррекции детско-родительских отношений.

Апробация результатов исследования осуществлялась на международной научно-практической конференции «Вопросы образования и науки» (Россия, Тамбов, 2016 г.)

На защиту выносятся следующие положения:

1. Формирование личностных универсальных учебных действий младших школьников является важной составляющей учебного процесса. Личностные универсальные учебные действия позволяют сделать учение

осмысленным, обеспечивают ученику значимость решения учебных задач, увязывая их с реальными жизненными целями и ситуациями.

2. Успешность обучения – качественная оценка результатов деятельности, которая складывается из объективной результативности и субъективного отношения к этим результатам самого учащегося. Иными словами, успешность отражает самооценку и смыслообразование школьников, являющихся компонентом личностных учебных универсальных действий.

3. Детско-родительские отношения - избирательная в эмоциональном и оценочном плане психологическая связь ребенка с каждым из родителей, выражающаяся в переживаниях, действиях, реакциях, связанная с возрастными психологическими особенностями детей, культурными моделями поведения, собственной жизненной историей, и определяющая особенности восприятия ребенком родителей и способ общения с ними. На детско-родительских отношениях сказывается тип семьи, позиция, которую занимают взрослые, стили отношений и та роль, которую они отводят ребенку в семье. Под влиянием типа родительских отношений формируется самооценка и смыслообразование младшего школьника.

4. Комплект методических пособий, обеспечивающих эффективное формирование личностных универсальных действий младшего школьника посредством коррекции детско-родительских отношений, в комплект которого входят: коррекционный практикум детско-родительских отношений; набор тестовых заданий для определения уровня сформированности личностных универсальных учебных действий младшего школьника, а так же выявления типов детско-родительских отношений в семьях.

Объем и структура магистерской дипломной работы. Дипломная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы (99 наименований), приложения (10). Общий объем диплома составляет 118 страниц, в том числе 12 рисунков, 2 таблиц.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ

1.1. Формирование личностных универсальных действий младшего школьника как педагогическая проблема

Стремительное развитие науки и техники, создание новых информационных технологий, коренным образом преобразующих жизнь людей создает необходимость в постоянном поиске и усвоении новой информации, повышении квалификации, овладении новыми профессиями. Непрерывное образование становится реальностью и необходимостью в жизни человека.

Развитие СМИ и сети Интернет приводит к тому, что образовательное учреждение перестает быть единственным источником знаний и информации для школьника. Поток информации, который получают современные учащиеся настолько огромен, что умение ориентироваться в ее отборе и применение в своей деятельности невозможны без помощи взрослых. Интеграция, обобщение, осмысление новых знаний, увязывание их с жизненным опытом ребенка на основе формирования умения учиться (учить себя) – вот та задача, в решении которой школе сегодня замены нет.

Предназначением современной школы становится формирование умения учиться, а не простая передача знаний, умений и навыков от учителя к ученику. Развитие у учащихся способности самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения - главная цель школьного образования.

Достижение этой цели становится возможным благодаря формированию системы универсальных учебных действий. Наиболее близкими по значению понятию «универсальные учебные действия» являются такие понятия, как «общеучебные умения», «общепознавательные действия», «общие способы

деятельности», «надпредметные действия». Формирование общеучебных действий в современной педагогике рассматривается как надежный путь к успешному обучению.

Функцией универсальных учебных действий является:

- обеспечение учащемуся возможности самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы их достижения, уметь контролировать и оценивать свою учебную деятельность и ее результаты;
- создании условий развития личности и ее самореализации на основе «умения учиться» и сотрудничать со взрослыми и сверстниками. Умение учиться во взрослой жизни дает возможность личности быть готовым к непрерывному образованию и самосовершенствованию;
- обеспечение успешного усвоения знаний, умений и навыков, формирования картины мира, компетентностей в любой предметной области познания.

Универсальные учебные действия делятся на четыре вида:

- регулятивные (саморегуляция);
- познавательные (логические, познавательные, знаково-символические);
- коммуникативные;
- личностные.

Регулятивные действия помогают управлять познавательной и учебной деятельностью, ставить цели, планировать, контролировать, корректировать свои действия и оценивать успешности усвоения знаний. Самоуправление и саморегуляция открывают широкие возможности для продолжения образования и получения профессии. К регулятивным универсальным учебным действиям относят:

- целеполагание - постановку учебной задачи на основе соотнесения усвоенных и запланированных знаний;
- планирование – управление собственной деятельностью с учетом поставленной цели;

- прогнозирование — способность предугадать результат той или иной деятельности;

- контроль собственной деятельности;

- коррекция — внесение корректировок в собственную деятельность при расхождении типа действий с определённым эталоном;

- оценка — осознание и оценивание результатов проведенной работы;

- саморегуляция – способность к волевому усилию.

Познавательные действия - исследование, поиск и отбор информации, структурирование и тому подобное. Познавательные универсальные учебные действия делятся на следующие подвиды:

- общеучебные;

- логические;

- постановка и решение проблемы.

Общеучебные универсальные действия помогают:

- осуществлять самостоятельное определение и формулирование цели познания;

- поиск необходимой информации как в научной литературе, так и при помощи интернета;

- структурировать знания;

- осознанно или произвольно строить высказывания в устной и письменной форме;

- выбирать наиболее эффективные способы решения задач с учетом ситуации;

- рефлексия;

- смысловое чтение;

- способность адекватно относиться и оценивать информацию, представленную в СМИ;

- способность самостоятельно строить алгоритмы собственной деятельности в процессе решения задач творческого и поискового характера.

В особую группу общеучебных универсальных действий выделяют так называемые знаково-символические действия:

- моделирование;
- преобразование модели с целью выявления общих законов, которые определяют данную предметную область.

Логические универсальные действия помогают решать ряд задач:

- анализировать объекты с целью выделения общих признаков;
- синтез;
- выбор оснований и критериев для сравнения и классификации объектов;
- подведение под понятие, выведение следствий;
- установление причинно-следственных связей, представление цепочек объектов и явлений;
- построение логической цепочки рассуждений, анализ истинности утверждений;
- доказательство;
- постановка гипотез.

Постановка и решение проблемы включает:

- поиск и озвучивание проблемы;
- самостоятельное творческое создание способов решения проблем.

Коммуникативные универсальные учебные действия отвечают за формирование социальной компетентности; умения слушать и общаться.

К коммуникативным действиям относятся:

- планирование взаимодействия с учителями и сверстниками — определение цели, способов сотрудничества;
- постановка вопросов — активное участие в поиске и сборе информации;
- разрешение конфликтов — выявление проблемы, поиск благоприятных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация;
- управление поведением партнёра — контроль, коррекция, оценка его действий;

- умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями общения; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка, современных средств коммуникации.

Личностные действия позволяют сделать учение осмысленным, обеспечивают ученику значимость решения учебных задач, увязывая их с реальными жизненными целями и ситуациями. Личностные действия направлены на осознание, исследование и принятие жизненных ценностей и смыслов, позволяют сориентироваться в нравственных нормах, правилах, оценках, выработать свою жизненную позицию в отношении мира, окружающих людей, самого себя и своего будущего. Применительно к учебной деятельности следует выделить три вида личностных действий:

1) самооценка;

2) смыслообразование, т. е. установление обучающимися связи между целью учебной деятельности и её мотивом, другими словами, между результатом учения и тем, что побуждает деятельность, ради чего она осуществляется. Ученик должен осознавать: какое значение и какой смысл имеет для него учение.

3) нравственно-этическая ориентация, в том числе и оценивание усваиваемого содержания (исходя из социальных и личностных ценностей), обеспечивающее личностный моральный выбор.

Овладение учащимися универсальными учебными действиями создает возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей. Универсальные учебные действия позволяют широко ориентироваться учащимся в различных предметных областях знания. Мотивация учения приобретает познавательную и социально ориентированную направленность.

В своей работе мы решили обратить особое внимание на успешное формирование именно личностных учебных универсальных действий, так как

выше уже было сказано, что личностные действия позволяют сделать учение осмысленным.

Формирование самооценки – одна из центральных проблем становления личности ребенка, влияющее также на развитие самосознания, совершенствование физических сил, ум, его поступки, мотивы и цели, уважительное отношение к себе и окружающим людям.

Важно научить младшего школьника именно в процессе учебной деятельности ставить и достигать определенные цели, осуществлять самоконтроль и планирование.

Самооценка способностей учащегося в процессе школьного обучения - это осознание им своей успешности обучения. Если младший школьник считает себя способным усвоить школьные предметы, то у него укрепляется вера в свои интеллектуальные возможности, а если нет, то соответственно утрачивается.

В самооценке отражаются представления детей, не только об уже достигнутом, но и о том, к чему они стремятся. Перед ребенком разворачивается модель будущего, пусть еще несовершенная, но играющая значительную роль в саморегуляции поведения и учебной деятельности. Все что ребенок узнает о себе от других отражается на его самооценке. Возрастает активность детей, направленная на осознание своих действий и личностных качеств.

Л.С. Выготский писал, что самооценка складывается в семилетнем возрасте в качестве обобщенного, устойчивого, внеситуативного дифференцированного отношения ребенка к себе. Самооценка складывается из имеющегося опыта деятельности, общения с окружающими и помогает контролировать собственную деятельность при помощи существующих норм, регулировать поведение на основе социальных норм [12].

Проведя анализ большого числа исследований американских авторов, Р. Бернс отмечает, что в младшем школьном возрасте у детей происходит качественный скачок в развитии самооценки. Слишком большой разброс в вариантах толкования этого понятия не дает возможности сделать конкретные

выводы, не позволяет достаточно охарактеризовать происходящие изменения [6].

Оценка себя не существует изолировано от представления о самих оцениваемых качествах. Учитывая это, самооценку нужно рассматривать в рамках общего представления о себе. В аспекте данной проблемы интересно проведенное Д.Б. Элькониным экспериментальное исследование, в котором проверялись выдвинутые им гипотезы:

1) Ранний «Образ Я» появляется в связи с «кризисом семи лет» поскольку к этому возрасту вызревают когнитивные предпосылки для его формирования. Именно в этом возрасте ребенок отходит от непосредственного слитного ощущения себя. Его отношения с самим собой опосредуются.

2) Ранний «Образ Я» носит скорее предвосхищающий, чем констатирующий и вероятнее ценностно-заданный, чем познавательный характер.

В результате проведенных исследований Д.Б. Эльконин пришел к выводу о том, что в течение учебного года у детей происходит формирование самооценки. Некоторая ситуативная самооценка, не связанная с содержательным представлением о себе, появляется раньше, чем «Я-концепция». Однако, самооценка становится значительно более устойчивой и внеситуативной именно тогда, когда она связывается с «Я-концепцией», при этом содержательные расхождения между ними не обнаруживаются. Во время учебного года «Образ Я» увеличивается в два раза [95].

В младшем школьном возрасте у детей формируется достаточно устойчивая самооценка и соответствующий уровень притязаний. Появляется новая потребность отвечать не только ожиданиям окружающих, но и на соответствовать уровню собственных требований к себе. «Усваивая требования окружающих, вырабатывая собственную оценку окружающего и самооценку, дети постепенно эмансипируются от непосредственного влияния ситуации. Главным стимулом их психического развития с возрастом становится не только стремление получить одобрение окружающих, но и потребность выполнять

собственное требование к себе и быть на уровне тех задач, которые они сами перед собой ставят», – пишет Л.И. Божович [7].

В зависимости от характера самооценки (ее адекватности, устойчивости) у школьника возникает уверенность в себе, неуверенность или самоуверенность, т.е. определенные черты характера.

Одним из важных показателей самооценки личности является отношение к допущенным ошибкам, к собственным промахам, недостаткам не только в учении, но и в поведении.

Ученики начальных классов по-разному реагируют на допущенные ошибки. Одни после выполнения задания долго и внимательно его проверяют, другие сразу же отдают учителю, третьи подолгу задерживают работу, не желая выпускать ее из своих рук. На наличие выявленных ошибок ученики реагируют неодинаково. Одни желают найти и исправить ошибку самостоятельно. Другие просят показать ошибку и безоговорочно соглашаются исправить ее с помощью учителя. Третьи выискивают причины оправдания ссылаясь на обстоятельства.

Дети с адекватной самооценкой реагируют на ошибки в своих работах наиболее естественно. Они с интересом самостоятельно ищут ошибку. Ученики начальных классов с пониженной самооценкой считают что все равно не увидят допущенную ошибку и не проверяют себя. поддерживающим их деятельность. Поощряемые и подбадриваемые учителем, они постепенно включаются в работу и нередко сами находят ошибку.

Еще одним значимым показателем самооценки младших школьников является оценивание достижений других. Ученики с повышенной самооценкой не обязательно хвалят себя, но они охотно критикуют все, что делают другие. Дети с пониженной самооценкой склонны переоценивать достижения одноклассников. Младшие школьники, которые не критичны к себе, часто очень критичны к другим. Если ученику первого, второго классов, получающему хорошие отметки и высоко оценивающему себя, дать на оценку его собственную работу и такую же по качеству работу, выполненную другим, то себе он поставит 4 или 5, а в работе другого найдет массу недостатков.

Дети, у которых адекватная самооценка, активны, любознательны, позитивно настроены, с интересом и самостоятельно ищут свои ошибки в своих работах, выбирают задачи, соответствующие своим возможностям. Когда задача решена такие ученики берутся за решение похожей или более трудной задачи. Если решение неудачно, то стараются найти ошибку и берутся за менее сложную задачу. Ученики с высокой адекватной самооценкой выделяются своей активностью, упорством достижения успеха в учебной деятельности. Такие школьники максимально самостоятельно стремятся выполнять задания. Они убеждены в возможности собственными усилиями добиться успешности учения. Основанием к этому является правильная оценка своих возможностей и способностей. Ярко выражена неадекватная заниженная самооценка младшего школьника. Такие дети выбирают легкие задачи. Они боятся растерять достигнутый успех в учебной деятельности. Повышенная самокритичность и неуверенность в своих силах мешает нормальному развитию учеников с заниженной самооценкой. От результатов своей учебной деятельности эти дети ждут только неудачи. Младшие школьники с заниженной самооценкой очень чувствительны к одобрению, вниманию и участию взрослых и сверстников. Дети с завышенной самооценкой необоснованно переоценивают свои возможности в достижении результатов учебной деятельности, а также личностные качества. Основным мотивом учебной деятельности у младших школьников с завышенной самооценкой становится престижность и признание. Они выбирают задачи, явно превосходящие свои возможности.

На основе устойчивой самооценки у ученика начальной школы формируется уровень притязаний. При этом у младшего школьника возникают потребность сохранить достигнутый уровень.

Поскольку все люди существа социальные знание самооценки человека становится важным для установления с ним нормального общения. Наиболее важным является учет самооценки ребенка, потому что она поддается наибольшему воздействию, так как только еще формируется. В процессе обучения и воспитания детьми усваиваются определенные нормы и ценности. В

учебно-воспитательном процессе у младших школьников формируется установка на оценку своих возможностей - один из основных компонентов самооценки. Под воздействием оценочных суждений учителей, сверстников, родителей ученики начальной школы начинают оценивать как реальные результаты своей учебной деятельности, так и самих себя как личности. С возрастом они все с большей определенностью различают свои действительные достижения и то, чего они могли бы достичь, обладая определенными личностными качествами.

Взаимосвязь самооценок с оценками окружающих в своих публикациях рассматривали А.И. Липкиной, Е.И. Савонько, Е.А. Серебряковой. Авторы отмечают, что в младшем школьном возрасте усиливается самостоятельность самооценки, осуществляется переход от конкретно - ситуативной самооценки (оценки своих действий, поступков) к более обобщенной. Ученики первых классов положительно оценивают свою учебную деятельность, а неудачи связывают только лишь объективными обстоятельствами. Более критично к себе относятся ученики вторых и третьих классов, оценивая не только свои успехи, но и неудачи в учении. Во втором и третьем классах ученики подвергают критике не только свою деятельность, но и деятельность учителя. Самооценка становится самостоятельной и устойчивой, начинает выполнять функцию мотива деятельности младшего школьника [47, 80, 82].

Потребность в сохранении сложившейся самооценки более значима, чем потребность оценки окружающих. В исследованиях М.С. Неймарк, Л.С. Славиной изучалось влияние на личность несоответствия между тем, как оценивают ученика окружающие, и тем, как ученик оценивает сам себя. В результате исследований было выявлено, что под влиянием оценок окружающих и результатов деятельности у младшего школьника складывается потребность в сохранении привычной для него самооценки [55, 84].

Критерии самооценки неоднозначны. Один из них - это сопоставления уровня своих притязаний с объективными результатами своей деятельности, Второй - сравнение себя с другими людьми. Чем выше уровень притязаний, тем

труднее их удовлетворить. Большим влиянием на оценивание ребенком своих способностей обладают удачи и неудачи в учебной деятельности, т.е. успешность обучения. Важным фактором влияющим на самооценку ученика является момент сравнения: оценивая себя, ребенок вольно или невольно сравнивает себя с другими, учитывая не только свои собственные достижения, но и свое место в обществе. На общую самооценку младшего школьника значительное влияние оказывают индивидуальные особенности и то, насколько важно для него оцениваемое качество или деятельность.

Изучение роли самооценки в учебной деятельности обнаружило, что особое значение ребенок придает своим интеллектуальным возможностям, оценка этих возможностей другими его всегда очень беспокоит. Ребенок не рождается на свет с каким-то отношением к себе. Как и все другие особенности личности, его самооценка складывается в процессе воспитания, в котором основная роль принадлежит семье и школе. Вопросы влияния характера взаимодействия взрослого с ребенком на формирование самооценки младшего школьника широко обсуждаются в отечественной литературе. К настоящему времени сформировалось убеждение, что стиль детско-родительских отношений и принятые в семье ценности являются основными факторами, формирующими самооценку ребенка и особенности его поведения. В сознании ребенка как в зеркале отражается отношение к нему членов семьи. Он видит себя глазами родителей, его воспитывающих. Если оценки и ожидания в семье не соответствуют возрастным и индивидуальным особенностям ребенка, его представление о себе искажено.

Связь между особенностями семейного воспитания и развитием самосознания младших школьников в своих работах отразила М.И. Лисина. По ее утверждениям, дети с точным представлением о себе воспитываются в семьях, где родители уделяют им достаточно много времени; положительно оценивают их физические и умственные данные, но не считают уровень их развития выше, чем у большинства сверстников; прогнозируют хорошую успеваемость в школе. Этим детей часто поощряют, но не подарками;

наказывают, в основном, отказом от общения. Дети с заниженным представлением о себе растут в семьях, в которых с ними не занимаются, но требуют послушания; низко оценивают, часто упрекают, наказывают, иногда - при посторонних; не ожидают от них успехов в школе и значительных достижений в дальнейшей жизни [48].

На адекватное или неадекватное представление о себе младших школьников влияют условия воспитания в семье. Дети с заниженной самооценкой, недовольны собой, потому что родители постоянно ругают ребенка, или ставят перед ним завышенные задачи. Ребенок чувствует, что он не соответствует требованиям родителей и делает вывод о том что его не любят.

Завышенная самооценка также влечет за собой неадекватность представления. Если ребенка в семье часто хвалят, и за мелочи и достижения дарят подарки, то он привыкает к материальному вознаграждению и считает обязательным результатом своей деятельности. В такой семье ребенка наказывают очень редко, система требования очень мягкая.

Для создания адекватного представления нужна гибкая система наказания и поощрения. Восхищение и похвала производятся в отсутствие ребенка. Редко дарятся подарки за поступки. Не используются крайние жесткие наказания. В семьях, где растут дети с высокой, но не с завышенной самооценкой, внимание к личности ребенка, его интересам, вкусам, отношениям с друзьями сочетается с достаточной требовательностью. Родители не используют унижительные наказания и охотно хвалят, когда ребенок этого заслуживает. Пользующиеся дома повышенной свободой дети, являющейся на самом деле бесконтрольностью, как правило имеют пониженную самооценку. Такая свобода со стороны родителей говорит об их равнодушии к жизни ребенка.

В семье задается исходный уровень притязаний ребенка - то, на что он претендует в учебной деятельности и отношениях. Младшие школьники с высоким уровнем притязаний, завышенной самооценкой и престижной мотивацией ориентированы только на успех. К будущему они относятся с таким же оптимизмом. Ученики с низким уровнем притязаний и низкой самооценкой

не стремятся к успеху. Они не ставят перед собой высоких целей и постоянно сомневаются в своих возможностях, быстро смиряются с тем уровнем успеваемости, который складывается в начале обучения.

Не обнаружено влияния материальной обеспеченности на уровень самооценки детей. Важным фактором является прочность семейных отношений; в распавшихся семьях чаще встречаются дети с пониженной самооценкой. Также не найдено взаимосвязи количества затраченного родителями времени на общение с детьми и самооценкой ребенка. Более существенно не количественная, а качественная составляющая общения. Для ребенка более важно доброжелательное, уважительное отношение родителей, их неподдельный интерес к жизни, понимание характера, учет вкусов, знание и одобрение друзей. Если в семье принято включать ребенка в обсуждение различных семейных проблем и планов, то как правило, у него формируется высокая самооценка. На формирование высокой самооценки оказывает влияние внимательное прислушивание к мнению ребенка и отношение к нему с уважением даже тогда, когда оно расходится с родительским.

Совсем другая картина в семьях, где большинство детей с пониженной самооценкой. Родители этих учеников не могут сколько-нибудь содержательно охарактеризовать своего ребенка. Эти родители включаются в жизнь своих детей только тогда, когда они создают для них определенные трудности; чаще всего толчком к вмешательству служит вызов родителей в школу.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что личностные универсальные учебные действия позволяют сделать учение осмысленным, обеспечивают ученику значимость решения учебных задач, увязывая их с реальными жизненными целями и ситуациями. Личностные действия направлены на осознание, исследование и принятие жизненных ценностей и смыслов, позволяют сориентироваться в нравственных нормах, правилах, оценках, выработать свою жизненную позицию в отношении мира, окружающих людей, самого себя и своего будущего. Овладение учащимися личностными универсальными учебными действиями создают возможность самостоятельного

успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей на основе формирования умения учиться. Формирование таких компонентов личностных универсальных учебных действий, как самооценка детей и мотивация учебной деятельности, невозможны без участия окружающих взрослых, и здесь главенствующую роль играет семья. Тип детско-родительских отношений и принятые в семье ценности являются основными факторами, формирующими самооценку ребенка, мотивацию его учебной деятельности и особенности его поведения. Установление важного значения адекватной самооценки и учебно-познавательной, социально-ориентированной мотивации учебной деятельности у детей младшего школьного возраста для успешного обучения привело нас к необходимости более подробного изучения понятия «успешность обучения».

1.2. Анализ успешности обучения младшего школьника в психолого-педагогической литературе

Проблема успешности обучения школьников остается актуальной на сегодняшний день. Изучение причин неудач учащихся в учебе мотивирует педагогов к разработке практических рекомендаций. Неудачность обучения - это сложное, многогранное явление школьной действительности. Анализ психолого-педагогической и методической литературы показывает, что нет единого подхода к определению понятия «успешность обучения».

Ожегов С.И. определяет понятие «успеваемость» как степень успешности усвоения учебных предметов учащимися [58].

З.И. Калмыкова считает, что успешность обучения школьников, измеряется показателем «фонд усвоенных знаний» [30].

С точки зрения психологии, причинами неудачности считаются способности учащегося, его мотивы и интересы. В свою очередь, педагогика называет такими причинами используемые формы, методы организации обучения и образовательный процесс [73].

Педагоги А.А. Бударный и Р.Д. Розенталь дают иное определение «неуспешности»: они считают, что данное понятие стоит понимать как несоответствие минимальным требованиям, а зависит это качество от имеющихся правил перевода учеников в следующий класс, то есть наличия минимальных требований с баллом «удовлетворительно». Такой подход идет в разрез с реальной практикой, так как оценки никак не отражаются на знании самого ученика и его родителей о том, что он неуспешен.

М.А. Данилов связывает неуспешность с существующими противоречиями в процессе обучения, когда возможности учащихся вступают в конфликт с поставленными требованиями [18].

В. Оконь определяет неуспешность как нарушение взаимодействия между учениками, учителями и внешними силами [60].

В большинстве случаев школьная неуспешность отражает неэффективность учебной деятельности школьника и понимается как низкий уровень усвоения знаний. Более того, школьная неуспешность психически здорового школьника является, как правило, «браком» в работе образовательного учреждения.

Подход к изучению неуспешности учебной деятельности путем анализа порождающих её условий нельзя считать достаточным, поскольку он направлен на выяснение только внешних условий. Задаче раскрытия внутреннего содержания понятия «неуспешность» отвечает другой метод – определение видов неуспешности. На сегодняшний день существуют различные классификации школьной неуспешности.

Польский исследователь В.С. Цетлин акцентирует наше внимание на том, что наряду с фиксированной неуспешностью существует неуспешность скрытая, которая может выражаться не только в пробелах знаний, но и в отношении учащихся к учению [93].

А.А. Бударный предлагает выделять два типа неуспешности:

1) Абсолютная - оценки «2» и «1», то есть минимальные требования школьной программы.

2) Относительная - недостаточная познавательная нагрузка учеников, способных демонстрировать знания, превышающие школьную программу.

А.М. Гельмонт и Н.И. Мурачковский рассматривают данное понятие в соответствии показателями устойчивости отставания:

- общее и глубокое отставание (по многим дисциплинам в течение длительного времени),
- частичная, но относительно стойкая неуспешность (по сложным дисциплинам в количестве не более трех);
- неуспешность, проявляющаяся эпизодически [16, 54].

Еще одну классификацию предлагает Н.П. Локалова: она рассматривает два вида неуспешности - общее отставание и отставание по отдельным дисциплинам [49].

Кроме того, педагоги отмечают раннюю и позднюю неуспешность. В первом случае школьник испытывает затруднения с самого начала обучения (1-ый класс), во втором – начиная с средних классов. В связи с усложнением школьной программы при переходе из начальной школы в среднюю успеваемость школьника зачастую снижается на 30%. Такие изменения связаны также с более высокими требованиями и возрастными особенностями данного периода.

Таким образом, неуспешность большинством педагогов определяется как отставание школьника в учебе, выражающееся в пробелах в знаниях, умениях и навыках. С точки зрения психологов неуспешность связана с индивидуальными особенностями детей, с условиями внешней среды и с наследственностью.

На основе проведенного анализа научной литературе по проблеме исследования можно сделать вывод, что неуспешность - это отставание школьника в учебе, которое выражается низкими оценками и обусловлено индивидуально-психологическими и педагогическими особенностями.

В свою очередь, термин «успешность» исследователи рассматривают в двух различных аспектах. В первом - психолого-педагогическом – речь идет об особом эмоциональном состоянии ребенка, выражающее его личное отношение

к результатам учебной деятельности. Второй аспект ориентирован на результативность и эффективность учебного процесса и качество образования. Мы в своем исследовании придерживаемся данного направления.

Отечественные психологи считают, что основным фактор неуспешности младшего школьника - затруднения, которые возникают в процессе освоения учебной программы. Зарубежные исследования по психологии в основном называют главной проблемой отсутствию мотивации.

Также можно выделить следующие факторы определения вероятности успеха или неуспеха младшего школьника:

1) Объективные – реальные умения и навыки, которые способен продемонстрировать ребенок.

2) Субъективные – представления ребенка о том, что он способен сделать для достижения цели.

Кроме того, успешность с психологической точки зрения включает:

- результат достижения значимых целей;
- сам процесс достижения;
- субъективную удовлетворенность процессом.

Психологи отмечают, что успешность имеет тесную взаимосвязь с мотивацией, которая возникает в случае достижения цели.

М. Ксикзентмихали выделял несколько признаков субъективного состояния внутренней мотивации. Он изучал состояние человека, обозначенное как «ощущение потока», возникающее при осуществлении деятельности, которая приносит ему удовольствие. Ученый отмечал, что «ощущение потока» может возникнуть, если существует баланс между так называемыми «могу» и «надо». В связи с этим возникает требования сбалансированности учебных заданий, то есть их соответствие возможностям младшего школьника. Легкие задания рано или поздно вызывают состояние скуки, сложные – тревожности [99].

Однако сегодня большинство педагогов образовательных учреждений рассматривают успешность как высокую успеваемость школьников по учебным предметам.

Б.Г. Ананьев считает, что данный термин следует трактовать как восприимчивость ребенка к обучению [2]. Успешность, по его мнению, возможна в том случае, если выполнены нормы, заданные целями и задачами обучения, а также полученный результат достигнут рациональным способом с небольшими затратами имеющихся ресурсов.

В.А. Якунин предлагает определять успешность в качестве уровня эффективности руководства учебно-познавательной деятельностью, которая обеспечивает высокие результаты при минимальных затратах ([97]).

В свою очередь, О.В. Хухлаева считает, что неуспешность в процессе обучения возникает как несоответствие полученного и необходимого результатов, которое вызывает эмоциональное переживание и влияет на поведение младшего школьника [92].

Чаще всего в научной литературе успешность учебной деятельности школьника рассматривается как комплекс характеристик: темп и напряженность, индивидуальный стиль, степень прилежания и прилагаемых усилий. В гносеологическом аспекте «академическая успешность» как педагогическая категория включает:

- результат учебной деятельности;
- эффективность учебной деятельности;
- способы достижения цели;
- субъективную удовлетворенность младшего школьника процессом и результатами учения.

Мы в данном исследовании предлагаем понимать под успешностью обучения полное или превосходящее ожидание достижения целей младшего школьника, обеспечивающее развитие ребенка для перехода его на более высокие уровни обученности.

Таким образом, термины «успешность» и «успеваемость» различны и не могут быть определены одними и теми же компонентами.

Большой объем исследований по проблеме успешности обучения включает множество различных подходов, но при этом исследователи рассматривают данный вопрос с двух основных позиций:

- 1) Качество преподавания;
- 2) Развитие младшего школьника в процессе обучения.

С точки зрения педагогики основной объект изучения – это педагогические условия и особенности образовательного процесса, с точки зрения психологии – особенности личности младшего школьника, которые проявляются в процессе учения.

А.М. Гельмонта подробно исследовал те особенности школьника, наличие которых способствуют проявлению неуспешности обучения. Ученый приводит дифференцированный анализ неуспешности обучения школьников и ее причин. Основные причины, которые зависят от самого учащегося, следующие:

- 1) Недостаточная подготовленность, пробелы в знаниях;
- 2) Негативное отношение к процессу обучения;
- 3) Неорганизованность труда.

Исследователь отмечает, что наиболее эффективный подход ориентирован на изучение индивидуальных особенностей каждого ученика. Если этого не учитывать, проявляющиеся отрицательные качества будут только сильнее затруднять процесс обучения, постоянная неуспешность приведёт к моральным и психическим травмам[16].

Другой точки зрения придерживается В.И. Самохвалова. Она считает, что индивидуальность ребенка может быть рассмотрена в свете следующих факторов:

- отношение школьника к учебной деятельности;
- стиль организации учебной деятельности;
- то, как школьник усваивает знания и навыки[79].

А.С. Славина рассматривает специфику мыслительной деятельности неуспешных школьников, используя понятие «интеллектуальная пассивность» - нежелание осуществлять умственные усилия [84].

А.А. Бударный подробно описал восприятие учащимися материала урока. Он выделил психологические особенности младших школьников:

- обучаемость, которая измеряется степенью легкости и скорости усвоения знаний;

- уровень работоспособности.

Исследователь придерживается точки зрения, которая допускает компенсацию пониженной обучаемости высоким уровнем работоспособности. При этом высокая обучаемость при наличии низкой работоспособности не будет иметь никакого результата[9].

Успешности проявляется по-разному в процессе изучения различных предметов. Г.П. Антонова отмечала, что постоянный характер умственной работы школьника является показателем сформированности положительного качества с ума. Младшие школьники с пониженной обучаемостью обладают некоторыми отрицательными качествами ума, которые проявляются в самостоятельной умственной деятельности. Успешность обучения индивидуальна и считается относительно устойчивым свойством личности [4].

Таким образом, вышеизложенное позволяет заключить, что на учебную деятельность влияют индивидуальные психологические способности ученика и то, чему его обучают.

Н.С. Лейтис исследовал зависимость успешности достижения цели от степени воздействия на психику обучаемых. Он предложил использовать понятие «психологические компоненты усвоения» и в качестве его компонентов рассматривать:

- положительное отношение школьников к процессу обучения;
- чувственное ознакомление с учебным материалом;
- мышление как процесс активной переработки изученного материала;
- запоминание и сохранения обработанной информации [41].

Затруднения могут возникнуть в том случае, если учебный процесс недостаточно управляем. Чтобы избежать проблем, необходимо организовывать его как заданный процесс. П.Я. Гальпериным разработана система обучения, которая основана на теории поэтапного формирования умственных действий. По мнению исследователя, процессы взаимопроникновения действий совершаются как постепенное преобразование внешних действий во внутренние, умственные. Так и происходит процесс обучения.

Другой способ управления процессом обучения рассматривается в связи с психологическими основами программированного обучения [15]. Такое обучение применяется в ситуации, когда школьник не может усвоить текущий материал, не овладев предыдущим. Важную роль играет наличие обратной связи – младший школьник должен знать свой уровень усвоения материала, что помогает управлять учебным процессом с учетом индивидуальных особенностей ученика.

В.В.Давыдов подчеркивает необходимость теоретического отношения к действительности и выбор соответствующих способов ориентации. Поставить учебную задачу перед младшим школьником - значит создать ситуацию, которая требует использования содержательно общего способа ее разрешения [17].

Можно выделить два типа деятельности, которая является ведущей: та, что осуществляется в системе «ребенок-общественный предмет» и взаимодействие «ребенок-взрослый», в котором происходит осознание целей, мотивов деятельности, существующих норм. В процессе учебной деятельности усваиваются выработанные способы действий с предметами, эталоны, которые выделяют в предмете его различные стороны. Результат учебной деятельности - изменение самого младшего школьника, а ее содержание - обобщенные способы действий в научной сфере. Это содержание характеризуется формой существования действительности, которая не зависит от субъекта и влияет на его психическое развитие[95].

Рассматривая специфику процесса учебной деятельности, исследователи обращались к понятию «новообразование» - новый тип отношения младшего

школьника к разным сторонам окружающей действительности. Они бывают нескольких типов:

- отношение школьника предмету, который он изучает;
- отношение школьника осуществляемой им деятельности;
- отношение осуществляемой им деятельности как совместной.

П.П. Блонский отмечал, что проблему усвоения знаний нужно рассматривать отдельно от проблемы памяти. Усвоение знаний включает мыслительную деятельность субъекта в широком смысле [8].

По мере взросления познавательные способности младшего школьника становятся шире. Если рассматривать возрастные этапы и этапы усвоения, необходимо учитывать тот факт, что усвоение знаний зависит не только от взросления, но и от трудности усваиваемого учебного материала.

Н.Ф. Добрынин провел ряд исследований, которые подтвердили тот факт, что получаемые знания трансформируются в личную значимость для младших школьников, которая связана с потребностями, интересами и убеждениями. В связи с этим лишь правильно организованный процесс обучения помогает учащимся осознать значимость учебного процесса. Не секрет, что положительное отношение к школе и самому процессу обучения способствуют успешному усвоению знаний [21].

Н.А. Менчинская связывает процесс усвоения знаний чувствами, волей и другими особенностями личности, описывая следующие его компоненты:

- знание, то есть результат обучения;
- мыслительный процесс;
- качества мыслительной деятельности школьника [53].

У.Д. Розенталь определял такие способности как проявления мыслительной деятельности, имеющие отношение к достижению определенного результата [75]. Их совокупность в целом характеризует личность младшего школьника. При этом психика человека обладает способностью компенсировать отсутствие одних свойств наличием других, в результате чего возможность

успешного достижения результата возможна даже в том случае, когда личность не обладает нужным набором необходимых навыков.

Таким образом, успешность обучения является более широким понятием, чем «успеваемость». Мы предлагаем понимать под успешностью как качественную оценку результатов деятельности, складывающаяся из объективных и субъективных факторов. Успешность отражает самооценку, является компонентом личностных учебных универсальных действий, ее формирование напрямую зависит от взрослых, и наиважнейшую роль здесь играет семья. Тип детско-родительских отношений и принятые в семье ценности являются основными факторами, формирующими самооценку ребенка, мотивацию его учебной деятельности и особенности его поведения. В следующем параграфе мы подробно рассмотрим особенности детско-родительских отношений, трудности в общении взрослых и детей, их влияние на развитие самооценки и самоопределения младших школьников, а так же способы коррекции семейных отношений.

1.3. Общая характеристика детско-родительских отношений

Известно, что главенствующую роль в воспитании детей занимает семья. Это утверждение справедливо потому, что в ней ребёнок находится с момента своего рождения и на протяжении значительной части своей жизни. Ни один из институтов воспитания не может сравниться с семьей по длительности своего воздействия на личность ребенка. Именно в семье закладываются ее основы, к моменту поступления в школу он уже более чем наполовину сформировался как личность.

Требования современного общества закладывают содержание семейного воспитания. В семье должна сформироваться личность, здоровая физически и психически, обладающая нравственностью, развитая интеллектуально, должна быть готова к трудовой, общественной и семейной жизни. В семейном воспитании выделяют несколько направлений.

Физическое воспитание включает ориентацию на формирование и поддержание здорового образа жизни и приобретение элементарных валеологических навыков.

Интеллектуальное воспитание предполагает необходимость в приобретении и постоянном обновлении знаний.

Нравственное воспитание - это стержень отношений, которые формируют личность. Нравственное воспитание отвечает за самые важные моральные ценности: любовь, уважение, доброта, порядочность, честность и так далее.

Эстетическое воспитание дает развитие талантам детей в семье и формирования представлений о прекрасном.

Трудовое воспитание определяет успешность ребенка в будущем, благополучие и способность стать самостоятельным членом общества.

Семейное воспитание приобретает сознательный характер, если родители используют взвешенный подход к решению воспитательных задач при формировании физических и духовных качеств своих детей.

Воспитательный характер взаимоотношений в семье приводит взрослых к необходимости использования различных педагогических приемов, а также осуществлению самовоспитания.

Педагоги-психологи изучают детско-родительские отношения в двух аспектах:

- как совокупность взаимосвязанных неравнозначных отношений: родителей к ребенку и отношение ребенка к родителям;
- взаимовлияние родителя и ребенка как пример проявления социально-психологических закономерностей межличностных отношений.

Д. Баумринд выделяет три стиля семейного воспитания [98].

Авторитарный стиль предполагает соблюдение принципа: желание родителя - закон. Дети в таких семьях постоянно испытывают давление и контроль, страдают от недостатка общения и замыкаются. В качестве средств достижения цели родители используют приказы, угрозы, понукания и принуждение.

А.С. Макаренко рассматривал два типа авторитарного типа воспитания: авторитет подавления и авторитет расстояния и чванства. В первом случае родители постоянно осуществляют жестокость и террор, держат детей в страхе. Во втором взрослые держатся от детей на расстояние, как они считают, в воспитательных целях.

Демократичный стиль исследователи называют наиболее оптимальным типом семейных взаимоотношений. Он способствует развитию самостоятельности, дисциплины, предполагает родительский контроль, который основан на теплых чувствах и разумной заботливости.

Попустительский (либеральный) стиль соответствует тем родителям, которые почти не уделяют внимания своим детям, не ставят для них ограничений и запретов. В результате дети легко попадают под плохое влияние, не в состоянии проявлять дисциплину и быть ответственными.

В каждой семье родители и дети играют определенные роли. Изучению родительских позиций, определяющих роли в семье свои работы посвятила А.С. Спиваковская. Она выделяла несколько видов родительских позиций в зависимости от типа взаимодействия с ребенком.

Так, «адекватность» понимается как способность определять и учитывать индивидуальность ребёнка, а «гибкость» включает использование различных способов воздействия в разных ситуациях. Прогностичность как родительская позиция подразумевает стиль общения, который будет опережать развитие новых качеств у детей.

Что касается описания роли ребёнка в гармоничной семье, А.С. Спиваковская считает, что ее невозможно классифицировать. Однако в ситуации, когда родители не способны занять одну из вышеперечисленных позиций и адекватно реагировать на семейные ситуации, детская роль определяется довольно четко. Рассмотрим наиболее типичные из них.

- «козёл отпущения» - эта роль предполагает, что ребенок отводит от себя негативные эмоции взрослых;

- «любимчик» - в таких взаимоотношениях присутствует сильно преувеличенная любовь к детям;

- «беби» - дочь или сын не способны ни на что повлиять и иметь собственного мнения;

- «примиритель» - ребенок, который играет роль взрослого в семье [85].

Обычно ребенок осознает присвоенную ему роль, и именно она во многом определяет, как он в будущем будет строить собственные отношения.

В свою очередь, Г.Т. Хоментаскас, выделяет следующие обобщённые установки детей, которыми они руководствуются в процессе семейных отношений:

- «я нужен и любим, и я люблю Вас тоже»;

- «я нужен и любим, а Вы существуете ради меня»;

- «я нелюбим, но от всей души желаю приблизиться к Вам»;

- «я не нужен и нелюбим, оставьте меня в покое» [91].

Наиболее подробно проблема влияния семейного воспитания на социальную адаптированность ребенка и его самооценку рассмотрена в работах Н.Т. Колесник. Ею были изучены несколько видов адаптации ребенка к социуму.

Адекватно воспринимает предъявляемые взрослыми требования и ярко мотивирован на достижение успеха адаптированный тип ребенка. Он легко вступает в коммуникацию со взрослыми и сверстниками, обладает адекватной самооценкой, способен решить конфликт или избежать его.

Частично адаптированный тип отличается от адаптированного наличием некоторых затруднений в общении, а также предпочтениям играть в одиночестве, либо в обществе хорошо знакомых ему людей.

И, наконец, дети, относящиеся к неадаптированному типу не способны вести самостоятельную деятельность без посторонней помощи, часто неконструктивны и могут негативно реагировать на внешние раздражители [33].

Стоит отметить, что семья может являться как положительным, так и отрицательным фактором воспитания. Семья оказывает самое большое влияние

на ребенка среди остальных социальных институтов, и поэтому только она способна причинить ему наиболее ощутимый вред. Семья, таким образом, является коллективом, который выполняет в воспитании самую важную, продолжительную по времени роль. Не секрет, что у матерей, часто испытывающих состояние тревожности, вырастают тревожные дети. Родители, одержимые идеей честолюбия, зачастую подавляют своего ребенка, и в результате у того формируется комплекс неполноценности. Отец, постоянно проявляющий несдержанность, обязательно сформирует ту же модель поведения у своих детей.

В связи с этим наиболее важной задачей для родителей становится поддержание отношений с ребенком, основанных на любви и заботе. Относиться к нему внимательно и с любовью и внимательно в любом возрасте – самая естественная обязанность каждого родителя. Ребенок должен быть уверен в родительской любви, и в этом заключается главное требование к семейному воспитанию, потому что только при этом условии у детей может адекватно сформироваться психика и нравственные установки.

Почувствовать и осознать любовь родителей помогает глубокий психологический контакт, который основан на искренней заинтересованности в происходящем в жизни ребёнка.

Построение позитивных отношений с ребенком требует определенных знаний. Некоторые родители понимают, что допускают множество ошибок в воспитании своих детей, однако не могут их исправить в связи с недостаточной психологической грамотностью. Взрослые также перенимают различные модели поведения, которые достаются им от своих родителей, либо черпаются представлениями, полученными из социума или из средств массовой информации.

Сегодня, в связи с широким распространением и постоянным развитием информационных технологий, особенно актуальной является проблема отсутствия общения между ребенком и родителями.

Современный темп жизни негативно отражается на семейных отношениях, углубляет изоляцию, обостряет дефицит общения с родителями, и в результате не может идти речь о существовании благоприятных условий для полноценного психического развития ребенка. Отсутствие партнерских взаимоотношений и проявлений любви, постоянная раздражительность ведут к развитию недоверия к миру, отставанию в развитии, снижении познавательной активности и самооценки, агрессивности и изоляции от сверстников. Однако другая крайность, проявляющаяся в сверхконтроле и болезненной зависимости от родителей, порождает страх перед любыми новыми проблемами и обстоятельствами, формированию и закреплению чувства незащищенности.

Анализ научной психолого-педагогической литературе по данной проблеме позволил выделить три аспекта взаимодействия детей и их родителей: функциональный, личностный и смысловой. Рассмотрим их подробнее.

Анализ детско-родительских отношений с точки зрения действия отражает функциональный аспект. В этом случае мать и отец принимают участие в последовательной координированной деятельности, то есть в воспитании ребёнка, ориентируясь на определенную цель и конечный результат, то есть его социализацию.

Результаты воспитания родителей пропорциональны эффективности их действий, то есть используемому типу воспитания. В психолого-педагогической научной литературе неоднократно рассматривались различные формы отклонений, которые могут препятствовать реализации воспитательной функции семьи.

Э.Г. Эйдемиллер предлагает выделять следующие характеристики типов воспитания ребёнка:

- степень гиперпротекции;
- удовлетворённость потребностей;
- требования, которые предъявляются ребёнку;
- санкции, которые накладываются на него;
- воспитательная неуверенность родителей [94].

В свою очередь, А.Я. Варга использует другую типологию: принимающее-авторитарные отношения, отвергающие с явлениями инфантилизации, симбиотическое отношение и симбиотически-авторитарное, отличающееся от предыдущего типа наличием гиперконтроля [11].

Зарубежные и отечественные исследователи пытаются изучить специфику данного вопроса с целью определения конкретных характеристик детско-родительских отношений, которые бы наиболее эффективно способствовали развитию ребёнка. Однако у такого подхода есть явный недостаток – его очень сложно унифицировать, подвести к единому образцу. Как неповторимы семейные отношения, так и сугубо индивидуальны отношения каждого ребенка и его родителей. Еще один существенный недостаток - невозможность регулирования отношений в нестандартных ситуациях, таких, как развод, тяжёлая болезнь или потеря.

А.И. Антонов, В.Н. Дружинин, Р.В. Овчарова рассматривали эффективность детского воспитания в зависимости от осознанности родителями своих педагогических воздействий на ребенка и их психологической готовности принять на себя такую роль. Данный подход раскрывает понятие «родительство» следующим образом: «Субъективное осознание духовного единства с брачным партнером по отношению к своим или приемным детям, представляющее собой интегральную психологическую структуру, проявляющуюся как на уровне индивида, так и на надиндивидуальном уровне» [4, 22, 57].

Исследователи отмечают, что родительство включает несколько компонентов: когнитивный, эмоциональный и поведенческий. Если же рассматривать данное понятие как педагогическую систему, то в нем можно выделить два аспекта: родительство как средства воспитания и как частный случай социализации.

При таком подходе становится актуальным изучение индивидуально-личностных особенностей родителей с целью дальнейшего гармоничного выстраивания отношений в семье. Психологическая помощь включает проведение мероприятий, направленных на формирование осознанности

исполнения родительской роли, применение специальных психолого-педагогических технологий, проблемно-ориентированных тренингов.

Учет индивидуальных особенностей родителей и системное воздействие на детско-родительские отношения с целью их гармонизации, как правило, очень эффективно. Функциональный подход ориентируется в основном на внешние признаки (стиль воспитания), в то время как личностный учитывает внутреннюю сторону отношений (осознанность воспроизводимых действий). Функциональный аспект ориентирован лишь на конечную цель процесса воспитания, цели воспитания, а личностный – на самом процессе.

В психолого-педагогической литературе существует также смысловой подход к определению детско-родительских отношений. Так, К.А. Абульханова-Славская, ссылаясь на исследования С.Л. Рубинштейна, пишет, что отношения могут быть двух типов: функциональные и те, что основываются на утверждении ценности личности другого. Первый тип предполагает восприятие личности как средства удовлетворения неких потребностей. Второй включает уважительные партнерские взаимоотношения, учет всех человеческих прав и качеств, индивидуальности. И первый, и второй типы имеют место быть: материальная сторона детско-родительских отношений заключается в использовании друг друга с целью удовлетворения своих потребностей, но при этом открытое личностное общение служит полному раскрытию и развитию индивидуальных особенностей родителей и ребенка.

Данный подход рассматривает родительские отношения с точки зрения психоанализа через понятие «*imago*» (А. Фрейд, З. Фрейд) [89, 90].

Метод воспитания - это способ воздействия с целью оказания педагогического влияния родителя на сознание и поведение ребенка. Это влияние является индивидуальным, основано на конкретных действиях и направлено на конкретную личность. Выбор метода зависит от самого родителя: от того, как он понимает цель воспитания, свою роль, нравственные ценности и так далее. Если родители хотят воспитать ребенка послушным, они будут

использовать такие методы, которые будут способствовать беспрекословному послушанию взрослых.

В отдельную группу можно выделить методы, общие для всех родителей все зависимости от поставленной цели:

- убеждение;
- личный пример;
- поощрение;
- наказание.

Выбор метода воспитания также зависит от ряда условий.

Во-первый, немаловажную роль играет то, насколько хороши родители знают своих детей: их интересы, вкусы, отношения со взрослыми и сверстниками.

Во-вторых, выбор методов зависит от личного опыта и авторитет родителей, а также их желании воздействовать личным примером. В этом случае чаще всего используются наглядные методы воздействия.

В-третьих, практические методы становятся приоритетными, если родители постоянно общаются со своими детьми в процессе совместной деятельности.

В-четвертых, определяющим фактором является также уровень педагогической культуры родителей. В.Л. Сухомлинский писал: «Педагогические знания родителей особенно важны в тот период, когда отец и мать являются единственными воспитателями своего ребенка... В возрасте от 2 до 6 лет умственное развитие, духовная жизнь детей в решающей мере зависит от... элементарной педагогической культуры матери и отца, которая выражается в мудром понимании сложнейших душевных движений развивающегося человека» [86].

Роль школы в организации семейного воспитания заключается в координации воспитательного влияния. Так, одной из традиционной функций, которые выполняет школа, является просвещенческая: такая помощь включает педагогические советы и профессиональную поддержку.

Таким образом, детско-родительские отношения - это избирательная в эмоциональном и оценочном плане психологическая связь ребенка родителями, которая выражается в переживаниях, поступках, реакциях, связана с возрастными особенностями детей и жизненным опытом родителей. Анализ научной психолого-педагогической литературы показал, что характер детско-родительских отношений зависит от типа семьи, позиции взрослого, роли ребенка. Именно эти отношения оказывают решающее влияние на формирование самооценки, которая является компонентом личностных универсальных учебных действий. На построение позитивных отношений может оказать влияние психологическая коррекция.

Во второй главе будет приведено проведенное экспериментальное исследование по выявлению уровня сформированности личностных универсальных учебных действий, определению типа детско-родительских отношений в семье, а также практикум по коррекции детско-родительских отношений, проанализирована динамика формирования личностных универсальных учебных действий.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Формирование личностных универсальных учебных действий младших школьников - важная составляющая учебного процесса, а их сформированность обеспечивает условия для усвоения новых знаний, приобретения умений и компетентностей на основе формирования умения учиться. Универсальные учебные действия – это обобщенные действия, позволяющие школьнику ориентироваться в процессе учебной деятельности. Личностные универсальные учебные действия отвечают за осмысленность обучения, понимание значимости поставленных задач, соотнесение их с практикой и реальной жизнью. Они способствуют формированию нравственных норм, правил, оценок, жизненной позиции

Успешность обучения – качественная оценка результатов деятельности, которая складывается из объективной результативности и субъективного отношения к этим результатам самого учащегося. Иными словами, успешность отражает самооценку и смыслообразование школьников, являющихся компонентом личностных учебных универсальных действий.

В научной литературе нет единого подхода к определению понятия «успешность обучения». Мы в данном исследовании предлагаем понимать под успешностью обучения полное или превосходящее ожидание достижения целей младшего школьника, обеспечивающее развитие ребенка для перехода его на более высокие уровни обученности.

Термин «неуспешность» большинством педагогов определяется как отставание школьника в учебе, выражающееся в пробелах в знаниях, умениях и навыках. С точки зрения психологов неуспешность связана с индивидуальными особенностями детей, с условиями внешней среды и с наследственностью.

На основе проведенного анализа научной литературе по проблеме исследования можно сделать вывод, что неуспешность - это отставание школьника в учебе, которое выражается низкими оценками и обусловлено индивидуально-психологическими и педагогическими особенностями. Стоит

отметить, что термины «успешность» и «успеваемость» различны и не могут быть определены одними и теми же компонентами.

На учебную деятельность влияют индивидуальные психологические способности ученика и то, чему его обучают. Затруднения могут возникнуть в том случае, если учебный процесс недостаточно управляем. Чтобы избежать проблем, необходимо организовывать его как заданный процесс. Другой способ управления процессом обучения рассматривается в связи с психологическими основами программированного обучения.

Усвоение знаний зависит не только от взросления, но и от трудности усваиваемого учебного материала. Положительное отношение к школе и самому процессу обучения способствуют успешному усвоению знаний.

Педагоги-исследователи по-разному подходят к проблеме изучения специфики родительских отношений. Так, существует множество классификаций родительских позиций и роли ребенка в зависимости от типа их взаимодействия. Семья оказывает самое большое влияние на ребенка среди остальных социальных институтов, и только она способна причинить ему наиболее ощутимый вред.

Построение позитивных отношений с ребенком требует определенного уровня педагогической культуры. Исследователи выделяют три аспекта взаимодействия детей и их родителей: функциональный, личностный и смысловой.

Эффективность детского воспитания зависит от ряда факторов: осознанности родителями своих педагогических воздействий на ребенка, психологической готовности, учет индивидуальных особенностей родителей и системное воздействие на детско-родительские отношения с целью их гармонизации и другие.

Метод воспитания - это способ воздействия с целью оказания педагогического влияния родителя на сознание и поведение ребенка. Выбор метода зависит от самого родителя: от того, как он понимает цель воспитания, свою роль, нравственные ценности и так далее. Выбор метода воспитания также

зависит от ряда условий: насколько хороши родители знают своих детей, багаж личного опыта и авторитет родителей, личный пример, откровенность общения с детьми и доверительные отношения. Роль школы в организации семейного воспитания заключается в координации воспитательного влияния.

Таким образом, детско-родительские отношения - это избирательная в эмоциональном и оценочном плане психологическая связь ребенка родителями, которая выражается в переживаниях, поступках, реакциях, связана с возрастными особенностями детей и жизненным опытом родителей. Характер детско-родительских отношений зависит от типа семьи, позиции взрослого, роли ребенка. Именно эти отношения оказывают решающее влияние на формирование самооценки, которая является компонентом личностных универсальных учебных действий.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЛИЧНОСТНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ

2.1. Содержание опытно-экспериментальной работы

Содержание исследования по формированию личностных универсальных учебных действий младших школьников в процессе детско-родительских отношений включало в себя разработку организации экспериментального исследования, подбор диагностических методик для определения уровня сформированности личностных универсальных учебных действий младших школьников и типа детско-родительского отношения в их семье, разработку и реализацию практикума по коррекции детско-родительских отношений.

Подготовка, планирование и реализация педагогического эксперимента проводилась в три этапа:

1. Констатирующий эксперимент. На этом этапе констатировалось состояние анализируемой проблемы, происходило осмысление и формулировка целей, выдвижение рабочих гипотез, подготовка материальной базы исследования.
2. Формирующий эксперимент. Этот этап был направлен на разработку, апробацию и реализацию практикума по коррекции детско-родительских отношений младших школьников.
3. Контрольный эксперимент. На этом этапе проводился контроль, обобщение и оформление результатов педагогического эксперимента.

Первый этап экспериментального исследования включал в себя: первичную диагностику уровня сформированности личностных универсальных учебных действий младших школьников и типа детско-родительских отношений сложившихся в их семье. Наше исследование проводилось в марте 2015 года в

МОУСОШ №26 г. Тольятти. В исследовании участвовало 50 детей – учащихся младшего школьного возраста (3 «А» - контрольная группа, 3 «Б» - экспериментальная группа). В каждом классе по 25 учеников.

Средний возраст детей – 9,5 лет.

Цель исследования: выявить уровень сформированности личностных универсальных учебных действий и установить тип детско-родительских отношений.

Согласно цели были поставлены задачи:

1. Выявить уровень самооценки учеников младшего школьного возраста.
2. Выявить уровень смыслообразования учеников младшего школьного возраста.
3. Установить тип детско-родительских отношений в семьях.

В процессе решения поставленных задач нами использовались такие методы как: анкетирование, опрос, методы математической статистики.

Методики диагностики уровня сформированности личностных универсальных учебных действий младших школьников представлены в приложении 1 и 2.

Диагностика уровня сформированности личностных универсальных учебных действий младших школьников состояла из анализа уровня самооценки младших школьников и их мотивации к учебной деятельности.

Для определения уровня сформированности самооценки младших школьников была применена методика В.Г.Щур «Лесенка». Эта методика предназначена для выявления системы представлений ребенка о том, как он оценивает себя сам, как, по его мнению, его оценивают другие люди и как соотносятся эти представления между собой. Процедура исследования представляет собой беседу с ребенком с использованием определенной шкалы оценок, на которой он сам помещает себя и предположительно определяет то место, куда его поставят другие люди. Наиболее важным для понимания сложившейся у ребенка самооценки является соотношение оценок «за себя» и

«за маму». Благополучным является вариант, когда дети считают, что мама поставит их на самый верх лесенки, а сами себя ставят немного ниже — на вторую-третью ступеньку сверху. Такие дети, ощущая твердую поддержку со стороны наиболее значимых взрослых, уже выработали способность достаточно критически подходить к оценке себя как личности. Их автор методики называет «самыми благополучными».

Другой вариант — высокое мнение ребенка о себе совпадает с мнением мамы. Такая ситуация может быть характерна для детей:

- действительно благополучных;
- инфантильных (все оценки размещаются на самой верхней ступеньке, но при этом нет обоснованных, развернутых формулировок, поясняющих такое приписывание);
- «компенсирующих» (выдающих желаемое за действительное).

И еще один вариант — дети ставят себя выше, чем, как они полагают, поставила бы их мама. Автор методики считает такую ситуацию неблагоприятной для развития личности ребенка, так как расхождение оценок замечено ребенком и несет для него страшный смысл — его не любят. По данным В.Г.Щур, прогнозируемая ребенком низкая оценка со стороны матери во многих случаях бывает связана с наличием в семье более маленьких детей, которые, по убеждению испытуемых, будут помещены мамой на самую верхнюю ступеньку. Вместе с тем именно для таких детей чрезвычайно важно, чтобы их позиция на верхней ступеньке была подкреплена кем-то из взрослых. Результаты диагностики отражены в приложении 4.

Результаты проведения методики представлены на рис. 2.1., где наглядно можно проследить уровень самооценки младших школьников.

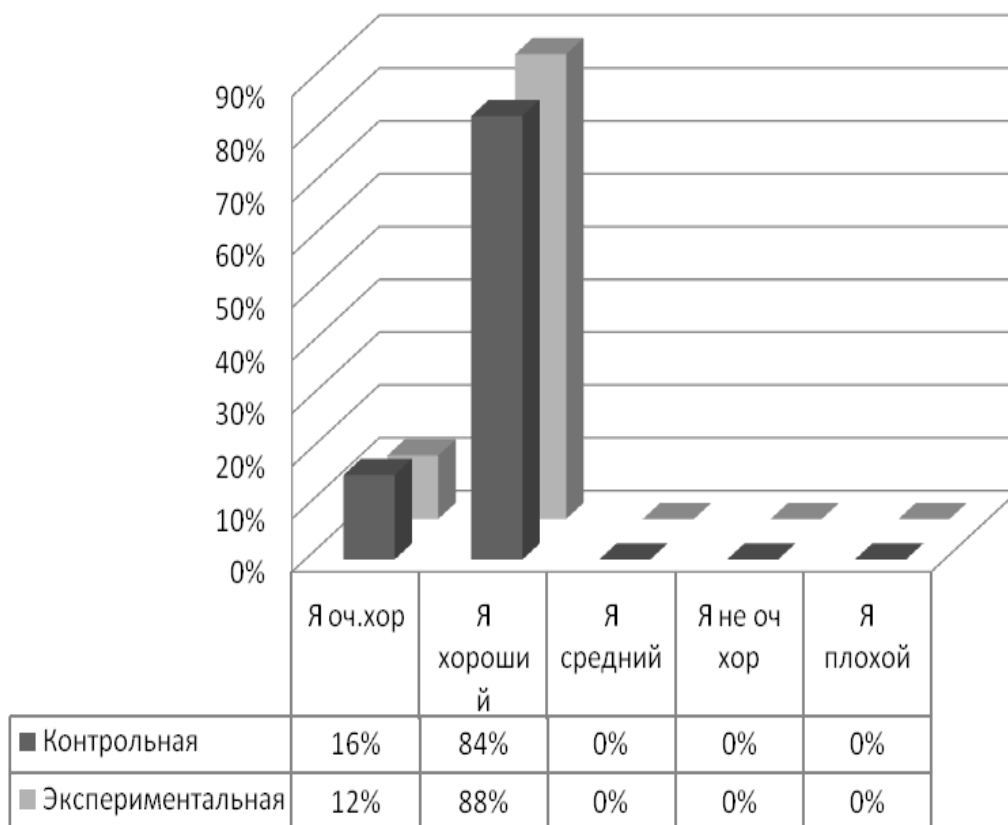


Рисунок 2.1. Уровень самооценки младших школьников на констатирующем этапе эксперимента.

Данные, представленные на рис. 2.1., показывают, что себя оценили:

«Я хороший» в 3А классе – 84% детей, в 3Б классе – 88% детей. На вопрос «Почему ты так считаешь?» в 3А классе 56% детей, а в 3Б классе – 83% ответило «Не знаю» и 44% в 3А классе, 17% в 3Б классе ответили «Потому что хорошо учусь», «Потому что слушаюсь родителей»

«Я очень хороший» оценили себя в 3А классе -16%, в 3Б классе – 12%. На вопрос «Почему ты так считаешь?» ответили «Не знаю» в 3А классе – 78%, в 3Б классе – 84%, «Потому что слушаюсь родителей и хорошо учусь» в 3А классе – 22% и в 3Б классе 16%.

«Я средний», «Я не очень хороший», «Я плохой» в обоих классах ответили 0% детей.

Соотношение оценок «за себя» и «за маму» представлено на рис. 2.2.

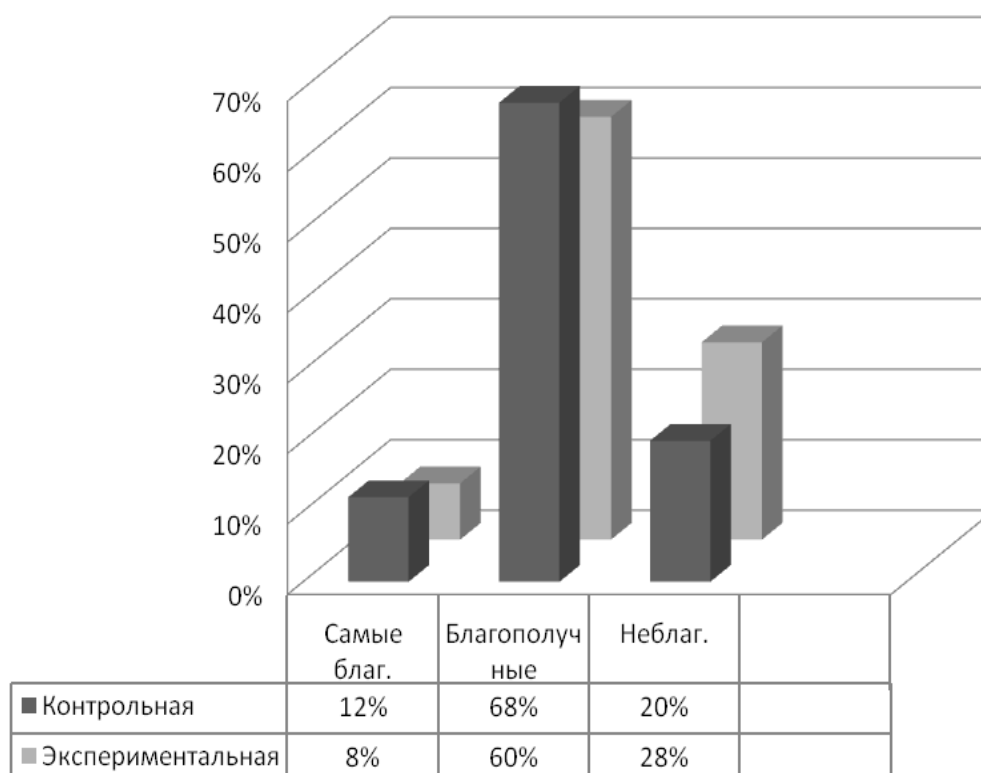


Рисунок 2.2. Соотношение самооценки с оценкой семьи младших школьников на констатирующем этапе эксперимента

«Самые благополучные» дети (поставили оценку мамы чуть выше, чем свою собственную) в 3А классе – 12%, в 3Б классе – 8%. Такие дети, ощущая твердую поддержку со стороны наиболее значимых взрослых, уже выработали способность достаточно критически подходить к оценке себя как личности.

«Благополучные» дети (поставили себя на одну ступеньку с «маминой оценкой») в 3А классе 68%, в 3Б классе 60%. Таких детей можно назвать «действительно благополучными»; «инфантильными» (все оценки размещаются на самой верхней ступеньке, но при этом нет обоснованных, развернутых формулировок, поясняющих такое приписывание); «компенсирующих» (выдающих желаемое за действительное). Для того чтобы определить какие

именно это дети была использована методика установления типа детско-родительских отношений.

«Неблагополучные дети» (оценивали себя выше, чем мама) в 3А классе 20%, в 3Б классе 28%. Такие дети считают, что их не любят. Прогнозируемая ребенком низкая оценка со стороны матери в 72% случаях в 3А классе и 68% случаях в 3Б классе связана с наличием в семье более маленьких детей, которые, по убеждению испытуемых, будут помещены мамой на самую верхнюю ступеньку.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что большинство обследованных младших школьников не являются действительно благополучными, т.е. у них нет объективной высокой самооценки, потому что они ставят себя на одну ступеньку с «маминой» оценкой, но при этом не дают обоснованных, развернутых формулировок.

Уровень сформированности смыслообразования младших школьников определялся с помощью опросника мотивации. Цель данной диагностики - выявление мотивационных предпочтений школьников в учебной деятельности.

Методика состоит из опросника, содержащего 27 высказываний. Младшие школьники отмечают верные на их взгляд утверждения, которые распределяются по 9 шкалам:

1 — отметка;

2 — социальная мотивация одобрения — требования авторитетных лиц (стремление заслужить одобрение или избежать наказания);

3 — познавательная мотивация;

4 — учебная мотивация;

5 — социальная мотивация – широкие социальные мотивы;

6 — мотивация самоопределения в социальном аспекте;

7 — прагматическая внешняя утилитарная мотивация;

8 — социальная мотивация — позиционный мотив;

9 — отрицательное отношение к учению и школе.

Результаты исследования сведены в диаграмму на рисунке 2.3 и

представлены в приложении 5.

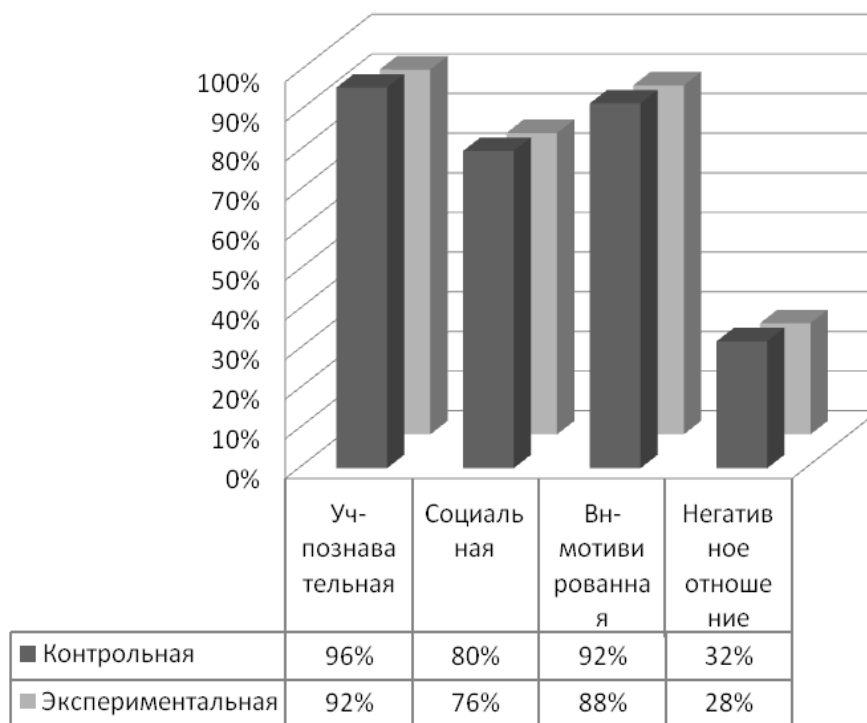


Рисунок 2.3. Уровень смыслоопределения младших школьников на констатирующем этапе эксперимента.

Данные, представленные на рис. 2.3., позволяют отметить высокий процент ответов младших школьников, относящихся к «учебно-познавательной» шкале – в 3А классе 96%, в 3Б классе – 92%. Данная шкала объединяет в себе ответы направленные на познавательную и учебную мотивацию учения в школе младших школьников. В ответах учеников преобладали такие мотивы учебной деятельности как: учиться интересно, на уроках я узнаю много нового, в школе я получаю ответы на интересующие меня вопросы, развиваю ум и способности, стану образованным человеком, получаю знания.

Так же высокий процент ответов младших школьников можно отнести к шкале «внешней мотивации» в 3А классе – 92%, в 3Б классе – 88%. В этой шкале объединены такие ответы учеников: хочу быть отличником, чтобы меня хвалили; хочу получать хорошие отметки, чтобы получить подарок; хочу хорошо закончить школу, чтобы потом хорошо зарабатывать.

Несколько ниже распределились ответы учеников «социальной - стремление к одобрению» шкалы. В 3А классе – 80%, в 3Б классе – 76% младших школьников отвечали, что они учатся: потому что этого требуют учителя; чтобы сделать приятное родителям; чтобы уважали одноклассники; чтобы не ругали родители; чтобы не быть в классе последними.

Негативное отношение к школе прослеживалось в ответах: не хочу учиться; не люблю учиться в 3А классе у 32%, а в 3Б классе у 28% младших школьников.

Таким образом, можно сделать вывод, что в результате опроса детей нами был выявлен 2 уровень сформированности смыслообразования в 3А и 3Б классах, что является достаточно хорошим показателем. Поскольку результаты исследования распределились без явного преобладания учебно-познавательной и социальной шкал и низким показателем по шкале негативного отношения к школе.

Методика диагностики типов детско-родительских отношений представлена в приложении 3. Диагностика детско-родительских отношений осуществлялась с помощью опросника, разработанного А.Я. Варгой и В.В. Столиным. Опросник состоит из 5 шкал.

Результаты диагностики, представленные в приложении 6, наглядно отображены на рис. 2.4.

В результате проведенного тестирования нами были выявлены такие типы отношений в семьях испытуемых:

«Кооперация» (родитель высоко оценивает способности своего ребёнка, испытывает чувство гордости за него, поощряет инициативу и самостоятельность, старается быть с ним на равных) в 3А классе 20%, в 3Б классе – 20%.

«Симбиоз» (родитель видит своего ребёнка младше по сравнению с реальным возрастом, стремится удовлетворить его потребности, оградить от трудностей и неприятностей жизни, не предоставляет ему самостоятельности) в 3А классе – 48%, в 3Б классе – 56%.

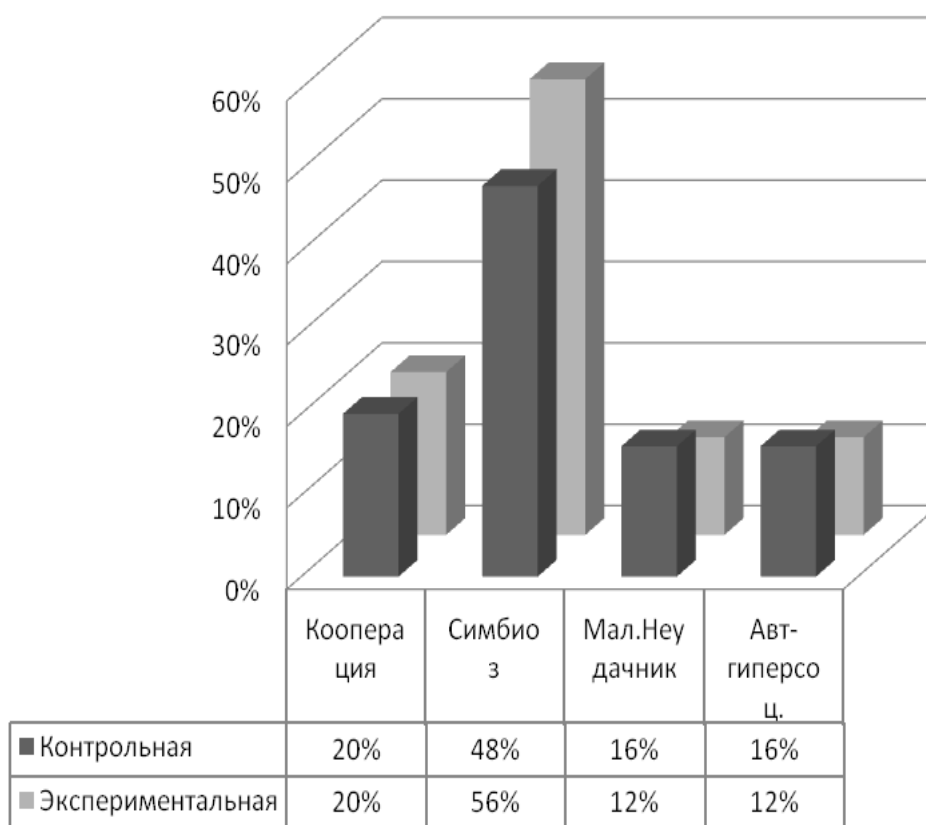


Рисунок 2.4. Типы детско-родительских отношений на констатирующем этапе эксперимента

«Маленький неудачник» (родитель не верит что его ребенок в состоянии справиться с чем либо хорошо без помощи родителей, стремиться полностью оградить от трудностей и неприятностей жизни) в 3А классе – 16%, в 3Б классе – 12%.

«Авторитарная гиперсоциализация» (родитель воспринимает своего ребёнка плохим, неприспособленным, требует от него безоговорочного послушания и дисциплины) в 3А классе – 16%, в 3Б классе – 12%.

Положительным моментом можно отметить то, что все 100% родителей в обоих классах испытывают «принятие» своего ребенка.

Таким образом можно отметить, что в исследованных семьях учеников младших классов преимущественно сложился такой тип детско-родительских

отношений как «симбиоз». Родители видят своих детей несамостоятельными и стараются оградить их от «трудностей жизни».

Полученные нами результаты констатирующего эксперимента позволили сделать вывод о том, что в 3А и 3Б классах 2 уровень сформированности смыслообразования, являющийся достаточно хорошим показателем.

Большинство обследованных младших школьников не показывают высокий уровень объективной самооценки так как не являются «благополучными», а показывают результаты «инфантильного» самоценивания. В семьях большинства учеников сложился такой тип детско-родительских отношений, как «симбиоз».

Исходя из результатов констатирующего этапа эксперимента, мы пришли к пониманию о необходимости разработки рекомендаций по коррекции детско-родительских отношениях. Разработанный практикум подробно представлен в следующем параграфе.

На формирующем этапе эксперимента, который проводился в начале 2016 года, разработан и апробирован практикум коррекции детско-родительских отношений.

Главной целью коррекционного практикума являлась перестройка неэффективных стереотипов поведения и общения родителей с детьми, которые мешали их нормальному взаимодействию.

Задачи практикума:

1. Сформировать представление об основных компонентах двустороннего общения.

2. Научить родителей реагировать на неприемлемые с их точки зрения формы поведения детей с помощью высказываний, ограниченных только выражением своих чувств.

3. Создать условия для осознания родителями значения своего поведения и проявления чувств в отношении своего ребенка.

4. Оказать помощь в формировании умения контролировать свои эмоции и их внешнее проявление, способность к эмпатии и идентификации в процессе межличностного взаимодействия.

5. Научить родителей конструктивным способам выхода из конфликтных ситуаций.

6. Повысить педагогическую грамотность родителей в отношении особенностей развития личности младшего школьника и причинами возможных отклонений в поведении.

Занятия проводились раз в неделю, в течение 2 часов. Весь курс составляет 9 занятий, проходивших в четыре этапа:

Первый этап – ориентировочный (2 занятия);

Второй этап - выявление проблем в семье и способов их решения (3 занятия);

Третий этап - формирующий (3 занятия);

Четвертый этап – закрепляющий (1 занятие).

Результатом практикума стало построение каждым участником определенной модели оптимальных взаимоотношений с детьми, позволяющей расширить и укрепить позитивные контакты родителей с детьми путем повышения их сензитивности к детским переживаниям, приобщения родителей к базовым знаниям о потребностях и поведении детей; развития навыков коммуникации в процессе межличностного общения.

Контрольный этап эксперимента проводился в феврале 2016 года. Поскольку наше исследование распределилось на два учебных года, то в диагностике изменено наименование контрольной и экспериментальной групп с 3 на 4 класс соответственно. (3 «А» - 4 «А» - контрольная группа, 3 «Б» - 4 «Б» - экспериментальная группа). Средний возраст детей – 10,5 лет.

Цель исследования контрольного этапа эксперимента: выявить уровень сформированности личностных универсальных учебных действий и установить тип детско-родительских отношений.

Задачи исследования:

1. Выявить уровень самооценки учеников младшего школьного возраста.

2. Выявить уровень смыслообразования учеников младшего школьного возраста.
3. Установить тип семейных отношений учеников младшего школьного возраста.

Методы исследования: анкетирование, опрос, методы математической статистики.

Методики диагностики уровня сформированности личностных универсальных учебных действий младших школьников использовались те же, что и на контрольном этапе эксперимента и представлены в приложении 1 и 2.

Для определения уровня сформированности самооценки младших школьников была применена методика В.Г.Щур «Лесенка» (приложение 1). По результатам проведения методики, представленным в приложении 7, составлен рис. 2.5., где наглядно можно проследить уровень самооценки младших школьников.

Данные представленные на диаграмме 1 показывают, что себя оценили:

«Я хороший» в 4А классе 84% детей, в 4Б классе 84% детей. На вопрос «Почему ты так считаешь?» в 4А классе 51% детей, а в 4Б классе – 32% ответило «Не знаю» и 49% в 4А классе, 68% в 4Б классе ответили «Потому что хорошо учусь», «Потому что слушаюсь родителей».

«Я очень хороший» оценили себя в 4А классе 16%, в 4Б классе 16%. На вопрос «Почему ты так считаешь?» ответили «Не знаю» в 4А классе – 68%, в 4Б классе – 54%, «Потому что слушаюсь родителей и хорошо учусь» в 4А классе – 32% и в 4Б классе 46%.

«Я средний», «Я не очень хороший», «Я плохой» в обоих классах ответили 0% детей.

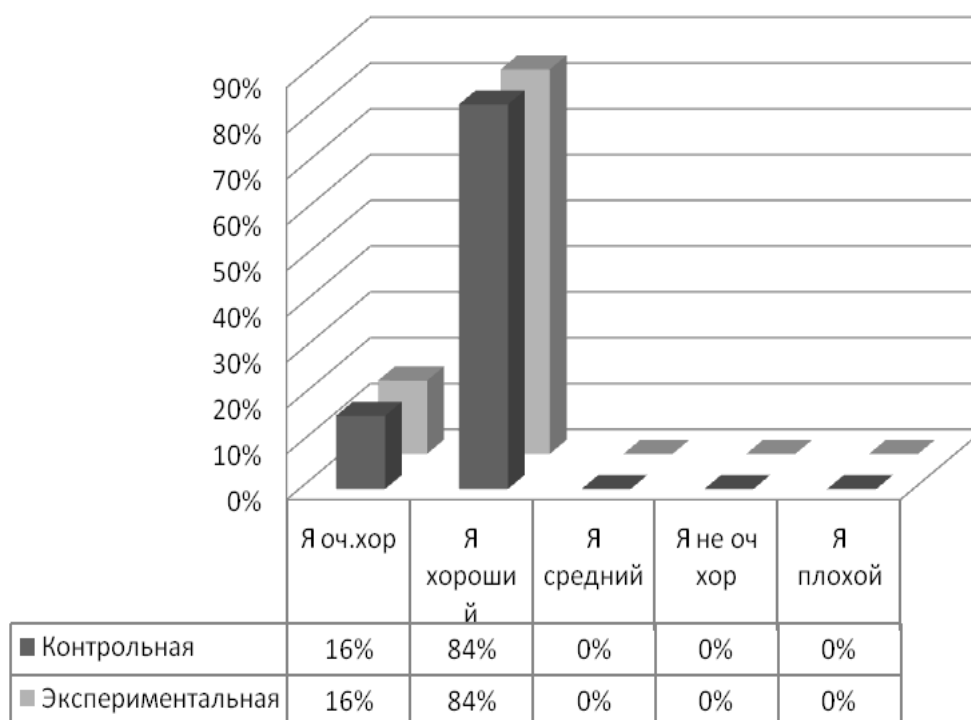


Рисунок 2.5. Уровень самооценки младших школьников на контрольном этапе эксперимента

Соотношение оценок «за себя» и «за маму» представлено на рис. 2.6.:

«Самые благополучные» дети (поставили оценку мамы чуть выше, чем свою собственную) в 4А классе – 12%, в 4Б классе – 20%. Такие дети, ощущая твердую поддержку со стороны наиболее значимых взрослых, уже выработали способность достаточно критически подходить к оценке себя как личности.

«Благополучные» дети (поставили себя на одну ступеньку с «маминой оценкой») в 4А классе 68%, в 4Б классе 64%. Таких детей можно назвать «действительно благополучными»; «инфантильными» (все оценки размещаются на самой верхней ступеньке, но при этом нет обоснованных, развернутых формулировок, поясняющих такое приписывание); «компенсирующих» (выдающих желаемое за действительное). Для того чтобы определить какие именно это дети была использована методика установления типа детско-родительских отношений.

«Неблагополучные дети» (оценивали себя выше чем мама) в 4А классе 20%, в 4Б классе 16%. Такие дети считают, что их не любят. Прогнозируемая ребенком низкая оценка со стороны матери в 72% случаях в 4А классе и 68% случаях в 4Б классе связана с наличием в семье более маленьких детей, которые, по убеждению испытуемых, будут помещены мамой на самую верхнюю ступеньку.

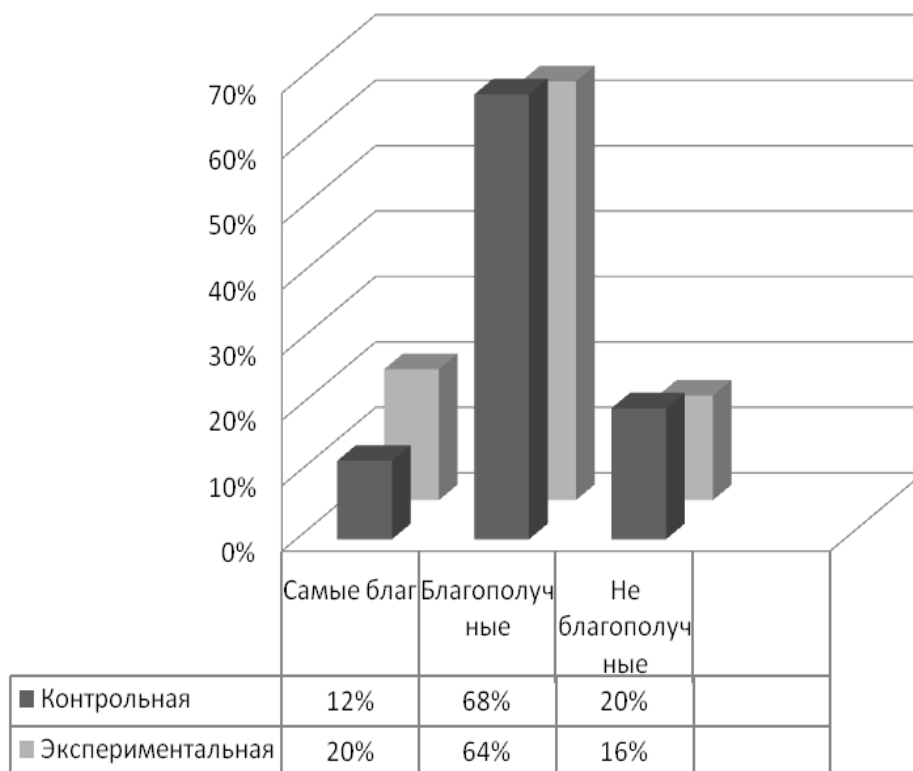


Рисунок 2.6. Соотношение самооценки с оценкой семьи младших школьников на контрольном этапе эксперимента

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что в контрольной группе большинство обследованных младших школьников не являются самыми благополучными, т.е. у них нет объективной высокой самооценки, потому что они ставят себя на одну ступеньку с «маминой» оценкой, но при этом не дают обоснованных, развернутых формулировок. В экспериментальной группе младшие школьники дают развернутые ответы, что говорит об их «благополучии». В семьях большинства учеников сложился такой тип детско-

родительских отношений, как «симбиоз». В экспериментальной группе показатели неблагополучных детско-родительских отношений ниже на 4%, чем в контрольной и выше по «кооперации» на 8%.

Уровень сформированности смыслообразования младших школьников определялся с помощью опросника мотивации представленном в приложении 2. Цель данной диагностики - выявление мотивационных предпочтений школьников в учебной деятельности.

Результаты исследования отображены на рис. 2.7. и представлены в приложении 8.

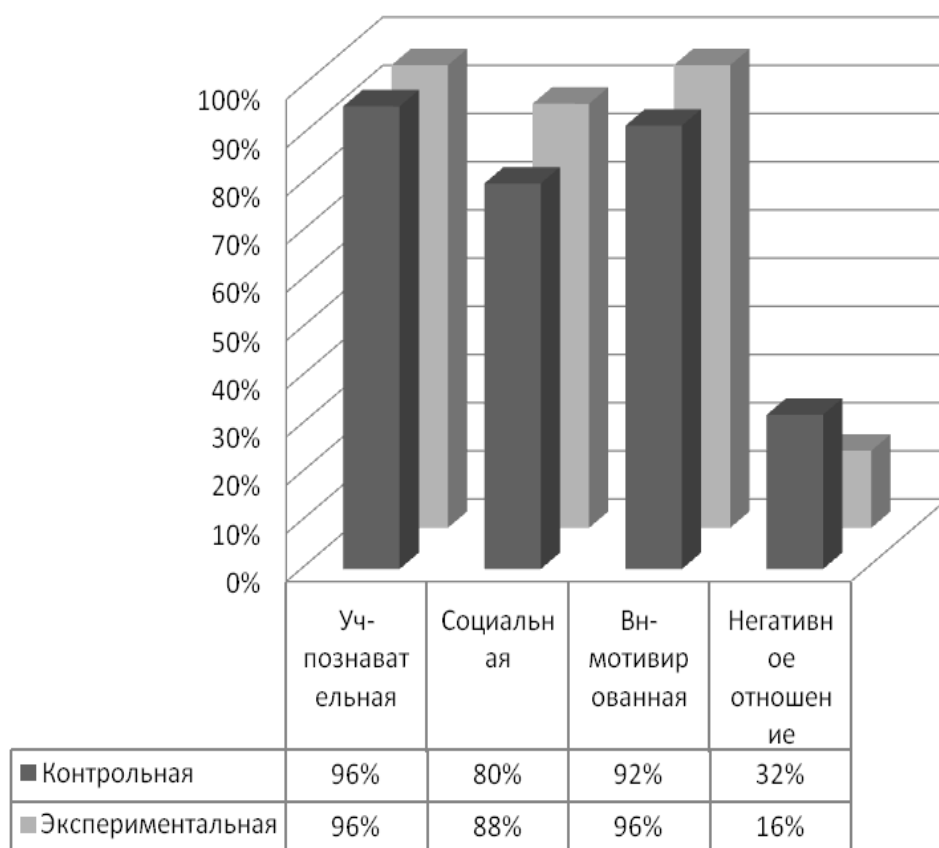


Рисунок 2.7. Уровень смыслоопределения младших школьников на контрольном этапе эксперимента

Данные, представленные на рис. 2.7., позволяют отметить высокий процент ответов младших школьников, относящихся к «учебно-познавательной» шкале – в 4А классе 96%, в 4Б классе 96%. Данная шкала объединяет в себе

ответы, направленные на познавательную и учебную мотивацию учения в школе младших школьников. В ответах учеников преобладали такие мотивы учебной деятельности, как: учиться интересно, на уроках я узнаю много нового, в школе я получаю ответы на интересующие меня вопросы, развиваю ум и способности, стану образованным человеком, получаю знания.

Так же высокий процент ответов младших школьников можно отнести к шкале «внешней мотивации» в 4А классе 92%, в 4Б классе 96%. В этой шкале объединены такие ответы учеников: хочу быть отличником, чтобы меня хвалили; хочу получать хорошие отметки, чтобы получить подарок; хочу хорошо закончить школу, чтобы потом хорошо зарабатывать.

Несколько ниже распределились ответы учеников «социальной - стремление к одобрению» шкалы. В 4А классе 80%, в 4Б классе 88% младших школьников отвечали, что они учатся: потому что этого требуют учителя; чтобы сделать приятное родителям; чтобы уважали одноклассники; чтобы не ругали родители; чтобы не быть в классе последними.

Негативное отношение к школе прослеживалось в ответах: не хочу учиться; не люблю учиться в 4А классе у 34%, а в 4Б классе у 16% младших школьников.

Таким образом, можно сделать вывод, что в результате опроса детей нами был выявлен 2 уровень сформированности смыслообразования в 4А и 4Б классах, что является достаточно хорошим показателем, поскольку результаты исследования распределились без явного преобладания учебно-познавательной и социальной шкал и низким показателем по шкале негативного отношения к школе.

Методика диагностики типов детско-родительских отношений представлена в приложении 3. Диагностика детско-родительских отношений осуществлялась с помощью опросника, разработанного А.Я. Варгой и В.В. Столиным.

Результаты диагностики, представленные в приложении 9, наглядно

отображены на рис. 2.8.

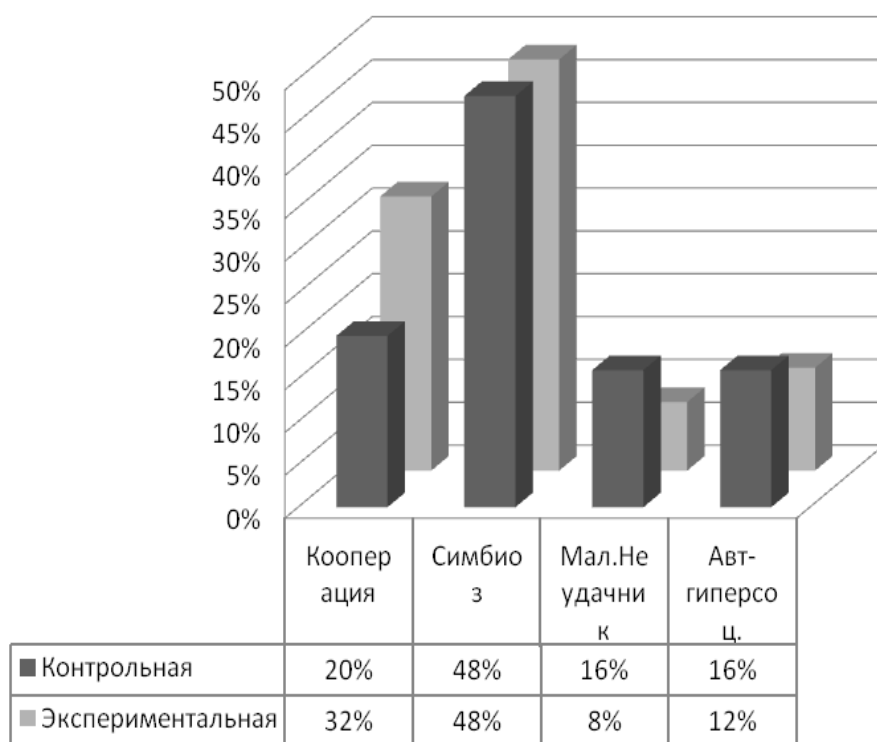


Рисунок 2.8. Типы детско-родительских отношений на контрольном этапе эксперимента.

В результате проведенного тестирования нами были выявлены такие типы отношений в семьях испытуемых:

«Кооперация» (родитель высоко оценивает способности своего ребёнка, испытывает чувство гордости за него, поощряет инициативу и самостоятельность, старается быть с ним на равных) в 4А классе 20%, в 4Б классе – 32%.

«Симбиоз» (родитель видит своего ребёнка младше по сравнению с реальным возрастом, стремится удовлетворить его потребности, оградить от трудностей и неприятностей жизни, не предоставляет ему самостоятельности) в 4А классе – 48%, в 4Б классе – 48%.

«Маленький неудачник» (родитель не верит что его ребенок в состоянии справиться с чем либо хорошо без помощи родителей, стремится полностью

оградить от трудностей и неприятностей жизни) в 4А классе – 16%, в 4Б классе – 8%.

«Авторитарная гиперсоциализация» (родитель воспринимает своего ребёнка плохим, неприспособленным, требует от него безоговорочного послушания и дисциплины) в 4А классе – 16%, в 4Б классе – 12%.

Положительным моментом можно отметить то, что все 100% родителей в обоих классах испытывают «принятие» своего ребенка.

Таким образом, можно отметить, что в исследованных семьях учеников младших классов преимущественно сложился такой тип детско-родительских отношений как «симбиоз». Родители видят своих детей несамостоятельными и стараются оградить их от «трудностей жизни». В 4 Б классе показатели неблагополучных детско-родительских отношений ниже в 1,5 раза чем в 4 А и выше по «кооперации» на 12%.

Полученные нами результаты констатирующего эксперимента позволили сделать вывод о том, что в 4А и 4Б классах 2 уровень сформированности смыслообразования, являющийся достаточно хорошим показателем.

Большинство обследованных младших школьников в 4А классе не показывают высокий уровень объективной самооценки так как не являются «благополучными», а показывают результаты «инфантильного» самоощущения. В семьях большинства учеников сложился такой тип детско-родительских отношений, как «симбиоз». В 4 Б классе показатели неблагополучных детско-родительских отношений ниже в 1,5 раза чем в 4 А и выше по «кооперации» на 12%.

2.2. Реализация практикума по коррекции детско-родительских отношений младших школьников

Формирование таких компонентов личностных универсальных учебных действий, как самооценка детей и мотивация учебной деятельности, невозможны

без участия окружающих взрослых. Главную роль в этом процессе играет семья. Тип детско-родительских отношений и принятые в семье ценности являются основными факторами, формирующими самооценку ребенка, мотивацию его учебной деятельности и особенности его поведения.

На детско-родительских отношениях сказывается тип семьи, позиция, которую занимают родители, стили отношений и та роль, которую они отводят ребенку в семье. Педагоги определяют семейное воспитание, как управляемую систему взаимоотношений родителей с детьми. Любые взаимоотношения родителей с детьми носят воспитательный характер. Воспитательная работа родителей в семье — это, прежде всего, самовоспитание. Следовательно, каждому родителю нужно учиться быть педагогом, учиться управлять взаимоотношениями с детьми. Для того, чтобы строить позитивные отношения с ребёнком, важно знать, как это делать. В психологической коррекции нуждаются как дети, так и их родители: им нужно помочь овладеть навыками, которые способствовали бы развитию позитивных детско-родительских отношений. Научившись общению и взаимному пониманию языка, можно добиться значительного улучшения на уровне отношений. Как правило, психологическая и педагогическая помощь в семье осуществляется в виде индивидуальных психологических консультаций, лекционных собраний или групповых консультаций. Такие формы психолого-педагогической помощи семье имеют недостаток: родители неохотно посещают лекционные собрания считая их скучными и сложными для восприятия.

Возникает необходимость поиска новых форм работы с семьей, основанных на совместной групповой деятельности родителей и детей. На основании представления о семье, как о единой воспитательной системе, может быть применена групповая техника работы.

Метод работы с семьей совместными группами имеет ряд преимуществ:

- выявляется и осознается общность многих проблем;
- происходит реальное взаимодействие родителей и детей;
- создается комфортная атмосфера занятий, позволяющая детям раскрыться.

На формирующем этапе эксперимента разработан и апробирован практикум коррекции детско-родительских отношений.

Главной целью коррекционного практикума являлась перестройка неэффективных стереотипов поведения и общения родителей с детьми, которые мешали их нормальному взаимодействию.

Задачи практикума:

1. Сформировать представление об основных компонентах двустороннего общения.

2. Научить родителей реагировать на неприемлемые с их точки зрения формы поведения детей с помощью высказываний, ограниченных только выражением своих чувств.

3. Создать условия для осознания родителями значения своего поведения и проявления чувств в отношении своего ребенка.

4. Оказать помощь в формировании умения контролировать свои эмоции и их внешнее проявление, способность к эмпатии и идентификации в процессе межличностного взаимодействия.

5. Научить родителей конструктивным способам выхода из конфликтных ситуаций.

6. Повысить педагогическую грамотность родителей в отношении особенностей развития личности младшего школьника и причинами возможных отклонений в поведении.

Практикум по коррекции детско-родительских отношений выстроен таким образом, чтобы укрепить эти отношения. В ходе занятий родители становятся более восприимчивыми к своим детям и получают новый опыт без оценочного отношения к ним, с пониманием. Атмосфера принятия является обязательным условием занятий, тогда дети могут чувствовать себя в достаточной безопасности.

Коррекционная работа включает в себя расширение арсенала средств воспитательного воздействия родителей на ребенка в ходе семейного воспитания, тренинг воспитательных навыков родителей, формирование новых

форм взаимодействия с детьми. Создание положительного эмоционально насыщенного опыта новых социальных отношений в семье является основным содержанием коррекционного воздействия.

В содержание практикума входят параллельные занятия в детской игровой группе, родительские семинары и родительские групповые занятия. Большое внимание уделяется методу совместной игры ребенка и родителей. В совместных групповых занятиях дети и родители помогают друг другу в решении выявленных проблем. Групповые дискуссии позволяют вызвать индивидуальные стереотипы воспитания, повышают психолого-педагогическую грамотность родителей, их включенность в проблемы ребенка.

В ходе занятий в родительских группах используются вспомогательные методы психокоррекции: дискуссия, психодрама, анализ семейных ситуаций, поступков, действий детей и родителей, их коммуникаций в решении проблем, проба на совместную деятельность, а также специальные упражнения на развитие навыков общения. В состав группы входят оба или один из родителей. Главным направлением психокоррекции в детской игровой группе является устранение уже имеющихся искажений в психическом развитии ребенка, перестройка новообразований, форм эмоционального реагирования и стереотипов поведения, реконструкция взаимодействия ребенка с окружающим миром и особенно семьей.. Для успешного воздействия на детей необходимо организовать опыт полноценной, яркой, поистине свободной и развивающей жизнедеятельности. Основным методом коррекционной работы в детских группах является игровой, т.к. игра для младших школьников это одна из основных форм деятельности.

За время проведения практикума с использованием игрового метода у детей вызываются новые формы переживаний; воспитываются чувства по отношению к взрослому, к сверстникам, к самому себе; формируется адекватное отношение к себе и другим; повышается уверенность в себе; развиваются и обогащаются приемы общения со сверстниками; отрабатываются новые формы и виды как игровой, так и неигровой деятельности. Младшие школьники получают

крайне необходимый для их эмоционального благополучия опыт новых отношений со взрослым и сверстниками. Такие отношения основываются на уважении и признании самостоятельности и самооценности детей. В процессе игровой коррекции применяются специально разработанные приемы и методы игровых занятий, содержание которых соответствует коррекционным задачам. Используя игры на коррекционных занятиях следует помнить о том, что каждая игра полифункциональна. С помощью игры можно решать различные задачи, при этом одна и та же игра для одного ребенка может быть средством повышения самооценки, для другого - растормаживающим и тонизирующим, а для третьего - обучения коллективным отношениям.

Большое значение в коррекции приобретали специальные приемы неигрового типа. Такие приемы служили целям повышения сплоченности группы, развитию у детей навыков общения в коллективе, развивали способность к эмоциональной децентрации, продуцировали разнообразные чувства и создавали навыки адекватного выражения эмоций, повышали положительную мотивацию к посещению занятий в школе.

Основная задача психокоррекции семейных отношений и семейного воспитания на родительском семинаре состояла в расширении знаний родителей о психологии семейных отношений, психологии воспитания и психологических законах развития ребенка. Вместе с тем на семинарах не только повышалась информированность, но и начинала происходить смена отношения людей к семейной жизни и задачам воспитания. Супруги учились воспринимать друг друга более адекватно: у них менялось представление о своем ребенке, расширялся арсенал воспитательных приемов, которые потом апробировались в повседневной жизни. Все это было выявлено в ходе бесед с родителями после проведения семинаров.

Коррекционное воздействие в ходе родительского семинара заключалось в обращении к когнитивным и поведенческим сторонам семейных отношений, Основному коррекционному воздействию подвергалось самосознание родителей, система социально-перцептивных стереотипов, а также реальные

формы взаимодействия в семье. На семинаре родители вовлекались в обсуждение и осознание своих семейных проблем, обменивались воспитательным опытом. В ходе групповых дискуссий родители самостоятельно находили пути разрешения семейных конфликтов.

Основными направлениями коррекционной работы в родительских группах являлись изменение неадекватных родительских позиций, формирование более благоприятного стиля воспитания, расширение осознанности мотивов воспитания в семье, оптимизация форм родительского воздействия в процессе воспитания детей.

Коррекция в родительской группе предполагала реконструкцию эмоциональных аспектов семейного взаимодействия, работу в зоне бессознательных психических явлений, в сфере неосознаваемых пластов супружеских и родительских отношений.

Большое внимание уделялось коррекции эмоциональных основ воспитания, что в итоге создавало общий поддерживающий и тонизирующий эффект, повышающий уверенность участников группы в своих родительских ролях, в своих воспитательных возможностях, усиливало способность родителей к пониманию и чувствованию эмоционального мира друг друга и своего ребенка, возрастало взаимопонимание между супругами по решению задач семейного воспитания.

Групповая форма работы позволяет создать оптимальные условия для выявления и переосмысливания личностных проблем ее участниками, а также способствует формированию эмоционального переживания проблем и конфликтов на более высоком уровне. В ходе коррекционной работы с родителями формируются новые, более адекватные формы эмоционального реагирования и поведения в целом, вырабатывается ряд специальных навыков в сфере межличностного общения. Особое место в таких группах уделялось истории семьи в целом и истории жизни ребенка, воспитывающегося в данной семье.

Широко использовались игровые приемы: разыгрывались ситуации взаимодействия с детьми в семье, ситуации поощрения и наказания, отрабатывались некоторые приемы общения с детьми. В родительских группах также использовались приемы психогимнастики и способы невербального взаимодействия (наиболее часто применяемые в групповой работе). Эти приемы в родительской группе переосмысливались и применялись не только как способы развития и оптимизация эмоциональных и перцептивных аспектов общения, но и как способы взаимодействия и межличностного восприятия своих детей и детей вообще.

Цикл групповых занятий состоял из 9 занятий, проходивших в четыре этапа:

Первый этап – ориентировочный (2 занятия);

Второй этап - выявление проблем в семье и способов их решения (3 занятия);

Третий этап - формирующий (3 занятия);

Четвертый этап – закрепляющий (1 занятие).

В начале и в конце практикума проводились совместные занятия родителей с детьми с целью выявления нарушений детско-родительских отношений.

В соответствии с целями и задачами практикума по коррекции детско-родительских отношений работа на занятиях строится с опорой на следующие принципы:

1) Принцип групповой работы: вся работа и все выводы делается совместно.

2) Принцип последовательности. Упражнения по усвоению и отработке новых, более эффективных, по сравнению со старыми, форм поведения выстраиваются последовательно. В первую очередь участникам группы демонстрируется образец поведения и организуется его обсуждение, затем ведущий дает подробную инструкцию с выделением основных компонентов для эффективного выполнения демонстрируемого образца, и только потом

включаются практические упражнения по закреплению и отработке новых навыков поведения.

3) Принцип постоянной обратной связи. В течении занятий происходит постоянное получение информации от других членов группы, анализирующих результаты выполнения упражнений. Благодаря этому каждый участник может корректировать свое последующее поведение, заменяя старые неудачные способы общения на новые, проверяя их воздействие на окружающих. На групповых занятиях создаются благоприятные условия, обеспечивающие раскрепощенность участников и желание говорить друг о друге и принимать мнение о себе.

4) Принцип добровольности. Участники занятий должны быть естественно заинтересованы в изменениях своего отношения в ходе работы, т.к. принудительно личностные изменения поведения в положительном смысле, как правило, не происходят.

5) Принцип практической направленности. Все полученные родителями знания и опыт применяются для формирования и отработки навыков и умений эффективного взаимодействия со своими детьми.

6) Принцип компетентности. Родители узнают о тех неблагоприятных последствиях, которые могут возникать в случае попустительства и авторитарности. Учатся новому способу взаимодействия на основе субъект-субъектных недирективных отношений в процессе выполнения отдельных упражнений и участия в дискуссиях на заданные темы.

Реализация намеченных принципов подразумевает использования ряда коммуникативных техник:

- техники эмпатического («активного») слушания,
- техники использования «Я-высказываний»;
- техники разрешения конфликтных ситуаций.

Техника активного слушания включает невербальные и вербальные компоненты. К невербальным относятся: установление перцептивного контакта с ребенком - позиция лицом к лицу; визуальный контакт на уровне глаз;

заинтересованность во взгляде взрослого; теплая улыбка взрослого; ласковая, мягкая интонация, умеренная громкость голоса и средняя скорость речи; дистанция в пространстве между ребенком и взрослым в пределах 50-70 см.

К невербальным компонентам коммуникации можно отнести невмешательство в активность и деятельность ребенка, молчаливое, заинтересованное слушание.

Вербальные формы выражения эмпатии включают повторение высказываний ребенка и перефразирование, предполагающее более полное и углубленное описание чувств и переживаний ребенка взрослым, по сравнению с исходным высказыванием.

Техника «Я - сообщения (высказывания)» основана на уровне языка и на уровне чувств, «Я - сообщение» - сообщение, когда человек напрямую говорит о том, что он чувствует без личностных оценок факта случившегося. Во-первых - сообщение о своих чувствах, Во-вторых - описание факта случившегося.

Полная структура «Я - высказывания» включает четыре компонента: описание чувств и эмоций взрослого характера поведения ребенка или ситуации, вызывающей эти чувства, описание причин возникновения аффективной реакции, указание возможных результатов и следствий продолжения поведения ребенка.

Техника разрешения конфликтных ситуаций включает в себя обсуждение и разыгрывание ситуаций «Идеальный родитель и ребенок» глазами родителя и ребенка. Навыки декодирования чувств ребенка, эффективного вербального общения отрабатываются в специальных тренировочных упражнениях. Например: упражнение «уговаривание» - уговорить ребенка что-нибудь сделать методом перефразирования. Роль ребенка выполняет кто-либо из взрослых участников тренинга. Его задача: отказаться любыми путями от предложений родителя, используя слово «если»...

Традиционно каждое занятие, независимо от коррекционного этапа практикума и его конкретного содержания включало три части: вводную (или разминку), основную и заключительную. Каждая часть решает несколько самостоятельных задач, определяющих ее содержание.

Целью вводной части является подготовка участников группы к непривычной для них формы работы. В начале занятия до сведения участников доводятся правила поведения:

- говорить по очереди;
- слушать друг друга, не перебивая;
- позитивный настрой на занятие;

Здесь же происходит информирование участников о содержании предстоящей работы. Для решения этих задач выполняются упражнения и игры на психологический «разогрев» и на снятие эмоционального напряжения: слушание музыки, дыхательная гимнастика, элементы саморегуляции.

Большую часть времени занимает основная часть занятия, и по своему содержанию, представляет реализацию соответствующего этапа коррекционного практикума. Участники получают информацию, участвуют в упражнениях и обсуждениях. В основной части занятий применяются методики, направленные на выявление проблем во взаимоотношениях родителей и детей и их коррекцию.

Метод анализ ситуации «Как помочь ребенку решить проблему?»

Педагог в ходе анализа должен подвести родителя к правильному подходу: пассивное слушание (прояснение проблему); активное слушание (декодирование чувств ребенка); обучение ребенка анализу проблемы и поиску ее решения.

Метод конгруэнтной коммуникации в системе отношений взаимодействия «ребенок - взрослый» базируется на идеях и принципах гуманистической психологии (К. Роджерс, А. Маслоу, Р. Дрейкус). Метод строится на следующих принципах организации эффективного общения: Во-первых, любой акт коммуникации должен быть направлен на укрепление степени самопринятия ребенка, поддержание позитивного образа «Я». Во-вторых, коммуникация должна строиться, как безоценочная, т.е. необходимо избегать прямых оценок личности и характера ребенка, ставить диагноз, «навешивать ярлыки», делать негативные прогнозы на будущее ребенка. В-третьих, основной акцент в конгруэнтной коммуникации падает на отражение эмоциональных компонентов активности и деятельности ребенка. В-четвертых, взрослый в коммуникативном

акте должен стать инициатором предложения кооперации и сотрудничества с ребенком в разрешении проблемных ситуаций.

Целью заключительной части является снятие у родителей и детей эмоционального возбуждения. В конце занятия происходит рефлексия содержания занятия каждым участником в отдельности и всей группы в целом, обсуждение домашнего задания. Обсуждение итогов занятия проводится в кругу в форме беседы по вопросам, позволяющим обмениваться впечатлениями и мнениями. Вопросы содержат высказывания: «что понравилось и что не понравилось; почему», «что мешало выполнять задание сегодняшнего занятия», «что было особенно трудно выполнить и почему» и т.п.

Обязательным условием каждого занятия является выполнение домашнего задания. Домашнее задание имеет характеристику практических рекомендаций и упражнений, касающихся способов взаимодействия родителей с детьми. Отчет о выполнении домашнего задания - устный рассказ родителей о результатах своих воспитательных усилий, осуществляемый в начале или в конце занятия. В некоторых случаях и в основной части занятия. При составлении материала для домашних заданий, учитывались задачи, тематика развивающее-коррекционных занятий; подбирались вопросы, упражнения, иллюстрации, стихи, соответствующие возрасту детей.

Ритуал прощания проводился в нескольких вариантах:

- вербальное и невербальное выражение позитивных чувств участников друг другу;

- упражнения и игры (ромашка, записки и сигнал).

Темы для обсуждения, используемые в групповой работе с родителями соответствуют задачам практикума:

1. «Роль родительских ожиданий» (что хотят родители от детей, какими они видят их в будущем).

2. Что должны дать родители детям, и что дети должны дать родителям (обсуждение цели и сути воспитания, Сводится ли воспитание к обучению или это общение?)

3. Неадекватные аффекты в отношениях с детьми (эмоциональные счеты к ребенку, границы требований и контроля за поведением ребенка).

4. «Как мы наказываем детей» (способы наказания: эффективные и неэффективные)

5. Стереотипы взаимодействия с детьми (вербальное и невербальное общение с ребенком)

6. Наши конфликты с детьми (причины и источники конфликта, способы их разрешения, обоюдно выигрышная позиция в конфликте)

7. «Знать и понимать ребенка или что означает правильный подход к ребенку» (Возрастные особенности нервной системы и поведения детей в период 5-ти летнего и 6-ти летнего возраста; чему учить, что требовать и чего не стоит делать в этом возрасте, Связь типа нервной системы ребенка (холерик, флегматик, сангвиник, меланхолик) и типа реагирования с характером предъявляемых взрослым требований или устанавливаемых целей воспитания).

Т.о. ряд групповых дискуссий и практических упражнений может помочь родителям обнаружить источник их неверных убеждений, понять, что некоторые взгляды должны со временем меняться.

Результатом практикума должно было стать построение каждым участником определенной модели оптимальных взаимоотношений с детьми, позволяющей расширить и укрепить позитивные контакты родителей с детьми путем повышения их сензитивности к детским переживаниям, приобщения родителей к базовым знаниям о потребностях и поведении детей; развития навыков коммуникации в процессе межличностного общения.

Тематический план занятий коррекционного практикума представлен в таблице 2.1

Таблица 2.1. Тематический план занятий коррекционного практикума

Номер занятия	Задачи занятия	Ход занятия	Методические приемы и средства
Первый этап - ориентировочный			
1	Знакомство: - уменьшение эмоционального напряжения; - формирование положительной эмоциональной атмосферы; - выявление проблем взаимоотношений в семье.	Представление участников с группой; создание атмосферы взаимного доверия. Ознакомление с правилами занятия. Презентация принципа безоценочного принятия. Выделение проблем, которые возникают с детьми в процессе общения. Обсуждение проблем по вопросам. Упражнения. Рефлексия.	Игра «угадай имя» Упражнение «Идеальная семья»
2		Лекция о возрастных особенностях развития личности ребенка и причинах возникновения эффекта непослушания. Выявление и осмысление родителями собственных стереотипов в воспитании ребенка. Обсуждение выявленных проблем по вопросам. Рефлексия.	Упражнение «Подбери пару» Упражнение «Я рад(а)» «Доверяй мне» Упражнение «Поменяться местами» Упражнение «Моя семья-дерево» Упражнение «Тонкая палочка» Упражнение «Смена ролей».
Второй этап - выявление проблем в семье и способов их решения			
3	- научить родителей выражению чувств и переживаний, связанных с неудачным опытом общения с детьми; - создание модели	Презентация родителям способов релаксации. Выполнение участниками занятия с саморегуляции	Упражнение «Тишина» Упражнение «12 релаксаций» Упражнение «Мое гнездышко»

	<p>идеального родителя и ребенка;</p> <ul style="list-style-type: none"> - обучение способам эмпатии в конфликтных ситуациях; - обогащение воспитательных навыков родителей речевыми сообщениями адресованными ребенку; - выявление внутриличностных и межличностных семейных проблем 	<p>использованием серии приемов релаксации.</p> <p>Выслушивание партнера по общению.</p> <p>Применение навыков дистанцирования в воспитании ребенка.</p> <p>Заполнение таблицы «я и мой ребенок»</p> <p>Рефлексия.</p>	<p>Упражнение «Звездное небо»</p> <p>Упражнение «Правда и ложь»</p> <p>Упражнение «Ты - сообщения»</p> <p>Упражнение «Смена позиций»</p> <p>Упражнение «Соревнование»</p>
4	<ul style="list-style-type: none"> - выявление уровня эмпатии к ребенку во время общения. - формирование навыков активного слушания. - создание условий для формирования навыка распознавания чувств ребенка 	<p>Проигрывание возникающих проблемных ситуаций во время общения с ребенком.</p> <p>Тренинг активного слушания.</p> <p>Тренинг «активного» диалога.</p> <p>Заполнение таблицы «эмпатия».</p> <p>Дискуссия по проблеме эмпатии. Анализ уровня эмпатии родителями своих детей.</p> <p>Рефлексия.</p>	<p>Упражнение «если я неправ»</p> <p>Упражнение «хлопушки»</p> <p>Упражнение «Расскажи мне»</p>
5	<ul style="list-style-type: none"> - выявление уровня эффективности речевых сообщений родителей, адресованных детям; - апробирование типичных видов общения между родителями и детьми; - формирования навыка 	<p>Психогимнастика на релаксацию.</p> <p>Презентация типичных способов коммуникации родителей с детьми.</p> <p>Работа с таблицей</p>	<p>Игра «Тонкая палочка»</p> <p>Презентация « Я и ты»</p>

	распознавания чувств ребенка		
Третий этап - формирующий			
6	<p>- расширение знаний родителей о способах выхода из конфликтных ситуаций;</p> <p>- включение в семейное общение невербальных способов эффективного самовыражения;</p>	<p>Освоение техники «Я - сообщения».</p> <p>Тренинг вербальных и невербальных сообщений.</p> <p>Вербальное общение в системе родитель - ребенок.</p> <p>Заполнение таблицы «Я - сообщения».</p> <p>Рефлексия.</p>	<p>Лекция « Техника «Я-сообщения»</p> <p>Упражнение «Повтори за мной»</p> <p>Упражнение «Я хочу»</p>
7		<p>Групповая работа с техникой разрешения конфликтных ситуаций.</p> <p>Работа с убеждениями родителей.</p> <p>Презентация пятишаговой модели разрешения конфликта.</p> <p>Разыгрывание ситуаций.</p> <p>Рефлексия.</p>	<p>Упражнение «сегодня я хочу»</p> <p>Медиапрезентация «Пять шагов к успеху»</p>

8		<p>Выявление изменений в общении родителей с детьми по итогам коррекционной работы.</p> <p>Короткий рассказ родителей о своем ребенке.</p> <p>Диспут на тему дисциплины в семье.</p> <p>Рефлексия.</p>	<p>Упражнение «Достоинства моего ребенка».</p> <p>Упражнение «Когда мне сложно общаться с ребенком, то я...».</p> <p>Упражнение «Я начальник»</p>
Четвертый этап - закрепляющий.			
9	Обобщить и закрепить полученный опыт семейного взаимодействия.	Обсуждение итогов занятий в кругу в форме беседы по вопросам.	Беседа о прошедшем практикуме

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

В эксперименте приняли участие 50 учеников 3- 4 классов МОУСОШ №26 г. Тольятти. Экспериментальная и контрольная группы младших школьников подбирались таким образом, чтобы между ними не было статистически значимых различий по результатам первичного обследования.

В ходе эксперимента с семьями младших школьников экспериментальной группы проводилась целенаправленная системная работа по коррекционной программе детско-родительских отношений. С семьями учеников контрольной группы работа по коррекционной программе не велась.

Динамика формирования личностных учебных универсальных действий младших школьников фиксировалась на основе количественного и качественного

анализа результатов.

Осуществлено измерение, сравнение, анализ позитивных изменений в уровне сформированности самооценки. Таким образом, установлена динамика формирования самооценки учеников начальной школы.

Выполнен анализ уровня смыслообразования младших школьников. Таким образом, прослежена динамика формирования мотивационной сферы учения младших школьников.

Проанализирована коррекционная работа с семьями младших школьников. Таким образом, установлена динамика формирования детско-родительских отношений.

Динамика результатов экспериментальной работы проявлялась в повышении уровня объективной самооценки учеников младших классов. Школьники критичнее оценивали свои достижения и оценивание этих достижений взрослыми. Повышение уровня сформированности такого компонента личностных универсальных учебных действий, как смыслообразование, проявлялось в изменении мотивационной сферы учения в сторону учебно-познавательной шкалы. Включенное наблюдение, анализ диагностики типов детско-родительских отношений показали, что в семьях учеников увеличилось количество родителей применяющих такой тип семейного воспитания как «Кооперация» и уменьшилось негативное отношение к своим детям.

Результаты экспериментального исследования по формированию личностных универсальных учебных действий в процессе семейного воспитания были получены путем диагностики: уровня самооценки младших школьников - изучение представлений младших школьников о себе, оценивание своих поступков, осознание оценивания себя со стороны семьи; смыслообразования – путем анализа мотивации учебной деятельности учеников начальной школы; типов детско-родительских отношений в семьях - путем исследования особенностей межличностных отношений в семье.

На констатирующем этапе экспериментального исследования была

проведена диагностика уровня самооценки учеников 4 класса. При анализе ответов младших школьников экспериментальной группы обнаружилось, что «Самых благополучных» детей (поставили оценку мамы чуть выше чем свою собственную) 8%. Проведя контрольную диагностику выяснилось, что количество детей, оценивших себя как « Я очень хороший» и подкрепляющих такое суждение о себе высказываниями «Потому что слушаюсь родителей и хорошо учусь», увеличилось на 12% и стало 20% от общего числа обследованных. В контрольной группе количество детей, ощущающих твердую поддержку со стороны наиболее значимых взрослых, и уже выработавших способность достаточно критически подходить к оценке себя как личности не изменилось. На начало эксперимента 12% и на конец исследования 12%. Следует отметить, что на начальном этапе эксперимента младшие школьники на вопрос «Почему ты так считаешь?» ответили « Не знаю» 88%, а на контрольном этапе только 36%.

На контрольном этапе эксперимента в экспериментальной группе 28%, а в контрольной группе 20% диагностированных младших школьников оценивали себя выше, чем мама. Такие дети были отнесены в категорию «Неблагополучные дети». Ученики третьих классов считают, что их не любят. Прогнозируемая ребенком низкая оценка со стороны матери в 72% случаях в контрольной группе и 68% случаях в экспериментальной связана с наличием в семье более маленьких детей, которые, по убеждению испытуемых, будут помещены мамой на самую верхнюю ступеньку. После проведения контрольной диагностики уровня самооценки младших школьников отмечается снижение количества таких детей на 12% в экспериментальной группе. Такие показатели позволяют нам говорить о положительной динамике в формировании самооценки учеников экспериментальной группы.

«Благополучных» детей (поставили себя на одну ступеньку с «маминой оценкой») в экспериментальной группе на начало исследования было 60%, а контрольной группе 68%. После проведения контрольной диагностики уровня сформированности самооценки учеников начальной школы выяснилось, что в

контрольной группе изменения в процентном соотношении количества младших школьников, которых можно отнести к «благополучным» детям, не произошло., а в экспериментальной увеличилось на 4% и оставляет 64%. Следует отметить, что, хотя и не произошло изменения в количественном показателе, но в результате проведения формирующего эксперимента, направленного на коррекцию детско-родительских отношений, в экспериментальной группе отмечается осознание младшими школьниками своего признания в семье, они отмечают поддержку членов семьи и уменьшение конфликтных ситуаций в семейной жизни. Если на начальном этапе эксперимента мы относили таких детей к категории «инфантильные дети» (все оценки размещаются на самой верхней ступеньке, но при этом нет обоснованных, развернутых формулировок, поясняющих такое приписывание), то после проведения формирующего эксперимента детей экспериментальной группы можно уже отнести к «действительно благополучным детям». Динамику самооценки младших школьников можно проследить на рис. 2.9. и рис. 2.10.

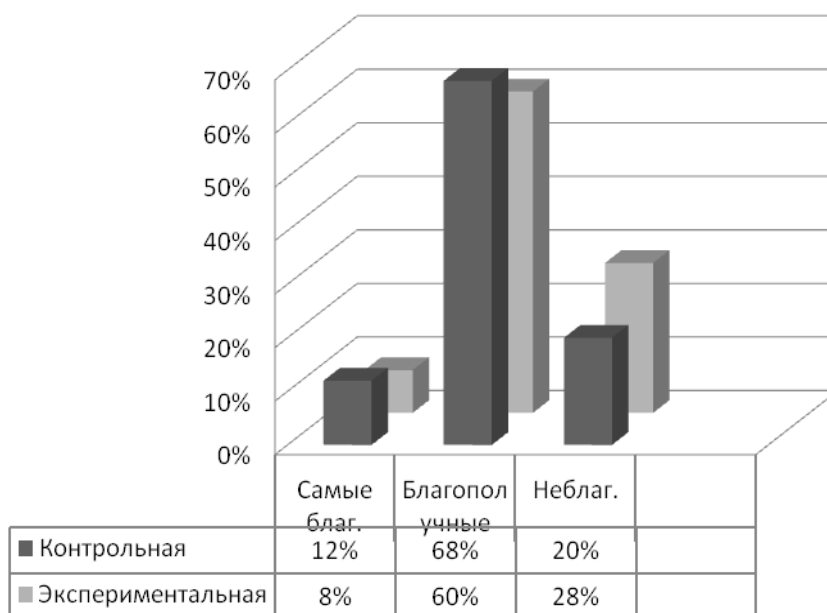


Рисунок 2.9. Самооценка младших школьников на констатирующем этапе

эксперимента

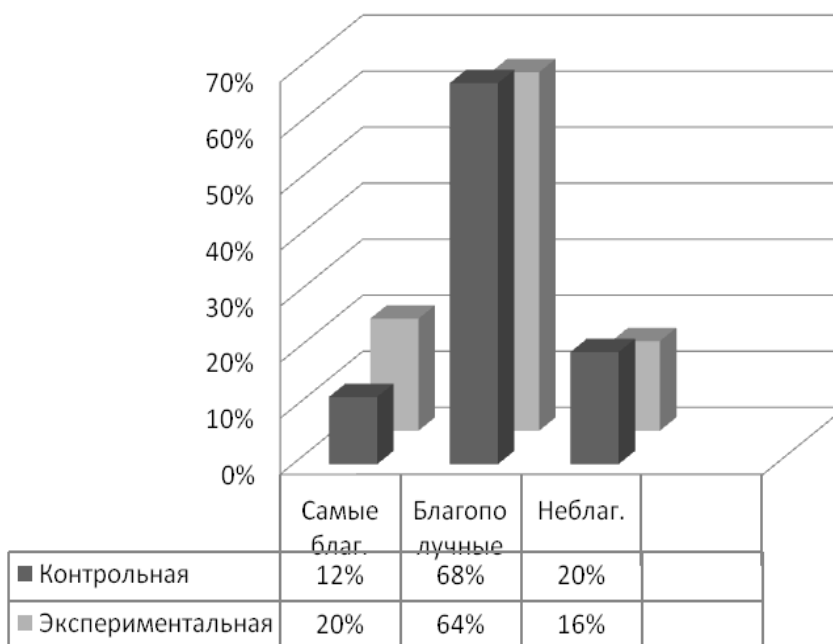


Рисунок 2.10. Самооценка младших школьников на контрольном этапе эксперимента

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что динамика результатов проведенного эксперимента по формированию личностных универсальных действий младших школьников в процессе семейного воспитания показала количественные и качественные изменения в самооценке школьников. Младшие школьники стали объективно и критично относиться к самооценке и оценке со стороны членов семьи.

Для того чтобы уточнить к какой именно категории («действительно благополучные», «инфантильными» или «компенсирующих») отнести исследуемых младших школьников была использована методика установления типа детско-родительских отношений. Диагностика детско-родительских отношений осуществлялась с помощью опросника, разработанного А.Я. Варгой и В.В. Столиным. Данный тест представляет собой психодиагностический

инструмент, ориентированный на выявление родительского отношения к ребенку, которое понимается как система разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ними, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребенка и его поступков. Анализ ответов родителей младших школьников контрольной и экспериментальной групп на контрольном этапе эксперимента позволил определить тип детско-родительских отношений:

- «кооперация» (родитель высоко оценивает способности своего ребёнка, испытывает чувство гордости за него, поощряет инициативу и самостоятельность, старается быть с ним на равных) в контрольной группе 20%, в экспериментальной группе 20%.

- «симбиоз» (родитель видит своего ребёнка младше по сравнению с реальным возрастом, стремится удовлетворить его потребности, оградить от трудностей и неприятностей жизни, не предоставляет ему самостоятельности) в контрольной группе 48%, в экспериментальной 56%.

- «маленький неудачник» (родитель не верит, что его ребенок в состоянии справиться с чем-либо хорошо без помощи, стремится полностью оградить от трудностей жизни) в контрольной группе 16%, в экспериментальной 12%.

«Авторитарная гиперсоциализация» (родитель воспринимает своего ребёнка плохим, неприспособленным, требует от него безоговорочного послушания и дисциплины) в контрольной группе 16%, в экспериментальной 12%.

По итогам формирующего этапа экспериментального исследования, динамика изменений детско-родительских отношений в экспериментальной группе показана в таблице 2.2.

Таблица 2.2. Динамика изменений детско-родительских отношений в семьях

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

В результате проведенного контрольного тестирования следует отметить, что, как и ожидалось, изменений в типах детско-родительских отношениях в контрольной группе не произошло. В экспериментальной группе после проведения формирующего этапа эксперимента отмечался прирост числа семей изменивших свой тип детско-родительских отношений в сторону «Кооперации» на 12% и составил в 32%. К семьям, применяющим такой тип семейных отношений как «Симбиоз» можно отнести на 8 % меньше семей младших школьников, принявших участие в коррекционной программе. К «Маленькому неудачнику» на контрольном этапе эксперимента нами было отнесено на 4% меньше семей. Количество родителей, применяющих такой тип детско-родительских отношений, как «Авторитарная гиперсоциализация» не изменилось.

Положительным моментом можно отметить то, что все 100% родителей в обоих классах испытывают «принятие» своего ребенка.

Таким образом, можно отметить, что преимущественно сложившийся на

начало эксперимента такой тип детско-родительских отношений как «симбиоз» в исследованных семьях учеников младших классов на конец эксперимента остался на лидирующей позиции. Вместе с тем, необходимо отметить увеличение количества семей, которые стали применять в семейном воспитании «кооперацию» и снижение «маленький неудачник», «авторитарная гиперсоциализация».

В результате коррекционной работы, направленной на изменение типов детско-родительских отношений можно отметить произошедшие изменения в уровне смыслообразования младших школьников, которые можно проследить на рис. 2.11. и 2.12.

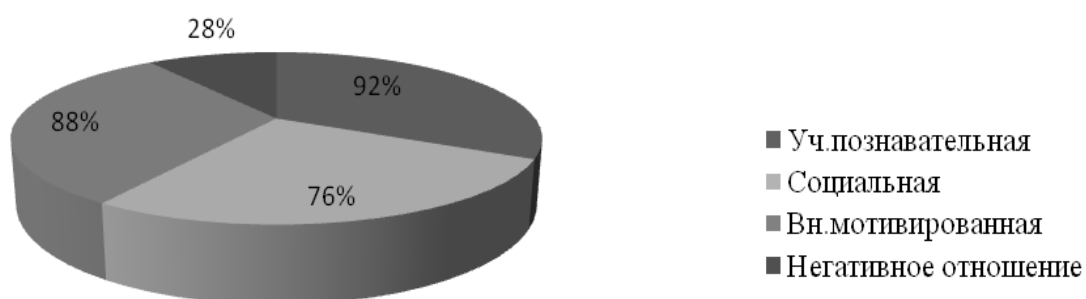


Рисунок 2.11. Уровень смыслообразования младших школьников экспериментальной группы на констатирующем этапе эксперимента

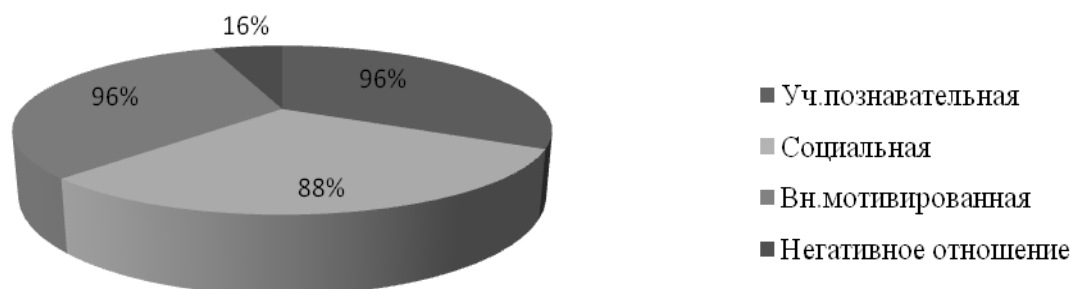


Рисунок 2.12. Уровень смыслообразования младших школьников экспериментальной группы на контрольном этапе эксперимента

Данные, представленные на рисунках 2.1 и 2.2, позволяют отметить высокий процент ответов младших школьников, относящихся к «учебно-познавательной» шкале в экспериментальной группе на начало эксперимента 92%. После проведения формирующего этапа можно отметить увеличение на 4% количества ответов, направленных на познавательную и учебную мотивацию учения в школе младших школьников. В ответах учеников преобладали такие мотивы учебной деятельности, как: учиться интересно, на уроках я узнаю много нового, в школе я получаю ответы на интересующие меня вопросы, развиваю ум и способности, стану образованным человеком, получаю знания. Так же прирост 8% ответов младших школьников можно отнести к шкале «внешней мотивации». В этой шкале объединены такие ответы учеников: хочу быть отличником, чтобы меня хвалили; хочу получать хорошие отметки, чтобы получить подарок; хочу хорошо закончить школу, чтобы потом хорошо зарабатывать. Небольшое увеличение показателей по данным шкалам объясняется высоким уровнем на начальном этапе эксперимента.

Увеличилось количество ответов младших школьников, которые можно отнести к «социальной - стремление к одобрению» шкале. Так в экспериментальной группе на начало эксперимента было 76% ответов и к концу исследования наблюдалось 89%. Прирост составил 12% при достаточно высоком начальном показателе. После проведения коррекционной работы младшие школьники отвечали, что они учатся: потому что этого требуют учителя; чтобы сделать приятное родителям; чтобы уважали одноклассники; чтобы не ругали родители; чтобы не быть в классе последними.

По итогам формирующего эксперимента можно отметить снижение на 12% количества ответов негативно характеризующих отношение учеников к школе. Негативное отношение к школе прослеживалось в ответах: не хочу учиться; не

люблю учиться в экспериментальной группе в 16% ответов младших школьников.

Таким образом, можно сделать вывод: в результате опроса детей 2 (высокий) уровень сформированности смыслообразования в контрольной и экспериментальной группах подтвердился, что является достаточно хорошим показателем. Были выявлены положительные изменения в шкалах учебно-познавательной, социальной. Существенно изменилась шкала негативного отношения к школе: на 12% учеников при достаточно низком начальном уровне.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Формирование личностных универсальных учебных действий младших школьников в процессе семейного воспитания включало в себя подготовку, планирование и реализацию педагогического эксперимента. Исследование проводилась в три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

1. Задачами констатирующего этапа экспериментального исследования являлось: фиксирование состояния анализируемой проблемы, осмысление и формулировку целей, выдвижение рабочих гипотез, подготовку базы экспериментального исследования, первичную диагностику уровня сформированности личностных универсальных учебных действий младших школьников и типа детско-родительских отношений сложившихся в их семье. Полученные нами в ходе констатирующего эксперимента результаты диагностики позволили сделать вывод о том, что в исследованных классах достаточно высокий уровень сформированности смыслообразования. Большинство обследованных младших школьников не являются действительно благополучными, т.е. у них нет объективной высокой самооценки, потому что они ставят себя на одну ступеньку с «маминой» оценкой, но при этом не дают обоснованных, развернутых формулировок. В семьях учеников младших классов преимущественно сложился такой тип детско-родительских отношений как «симбиоз». Родители видят своих детей несамостоятельными и стараются оградить их от «трудностей жизни».

2. Формирующий этап эксперимента был посвящен разработке, апробированию и реализации практикума по коррекции детско-родительских отношений. Главной целью коррекционного практикума являлась перестройка неэффективных стереотипов поведения и общения родителей с детьми, которые мешали их нормальному взаимодействию. Практикум по коррекции детско-родительских отношений был выстроен таким образом, чтобы укрепить эти отношения. В ходе занятий родители стали более восприимчивыми к своим

детям и получили новый опыт без оценочного отношения к ним. Коррекционная работа включала в себя расширение арсенала средств воспитательного воздействия родителей на ребенка в ходе семейного воспитания, тренинг воспитательных навыков родителей, формирование новых форм взаимодействия с детьми. Создание положительного эмоционально насыщенного опыта новых социальных отношений в семье являлось основным содержанием коррекционного воздействия. Результатом практикума стало построение каждым участником определенной модели оптимальных взаимоотношений с детьми, позволяющей расширить и укрепить позитивные контакты родителей с детьми путем повышения их сензитивности к детским переживаниям, приобщения родителей к базовым знаниям о потребностях и поведении детей; развития навыков коммуникации в процессе межличностного общения.

3. Целью контрольного этапа эксперимента было диагностировать и проанализировать результаты внедрения практикума по коррекции детско-родительских отношений. Динамика результатов проявилась в повышении уровня объективной самооценки учеников младших классов. Школьники стали критичнее относиться к своим достижениям и оцениванию этих достижений взрослыми. Повышение уровня сформированности такого компонента личностных универсальных учебных действий, как смыслообразование, проявилось в изменении мотивационной сферы учения в сторону учебно-познавательной шкалы. Анализ диагностики типа детско-родительского отношения на контрольном этапе эксперимента показал, что в семьях учеников увеличилось количество родителей применяющих такой тип семейного воспитания как «Кооперация» (родитель высоко оценивает способности своего ребёнка, испытывает чувство гордости за него, поощряет инициативу и самостоятельность) и уменьшилось негативное отношение к своим детям.

Экспериментальные данные получили статистическое подтверждение, что свидетельствует с достаточной степенью объективности о положительной динамике процесса формирования личностных универсальных учебных действий младших школьников в процессе семейного воспитания.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ результатов проведенного исследования подтвердил справедливость выдвинутой гипотезы, позволил достичь поставленной цели, решить задачи, сделать следующие обобщения:

1. Изучение психолого-педагогической, социологической, методической литературы по проблеме исследования позволило выявить, что формирование личностных универсальных учебных действий младших школьников является важной составляющей учебного процесса, так как они позволяют сделать учение осмысленным, обеспечивают ученику значимость решения учебных задач, увязывая их с реальными жизненными целями и ситуациями, направлены на осознание, исследование и принятие жизненных ценностей и смыслов, позволяют сориентироваться в нравственных нормах, правилах, оценках, выработать свою жизненную позицию в отношении мира, окружающих людей, самого себя и своего будущего; разработать и теоретически обосновать практикум по коррекции детско-родительских отношений.

2. На основе изучения и анализа теоретических источников определена сущность понятия «успешность» обучения. Успешность обучения – качественная оценка результатов деятельности, которая складывается из объективной результативности и субъективного отношения к этим результатам самого учащегося. Иными словами, успешность отражает самооценку и смыслообразование школьников, являющихся компонентом личностных универсальных учебных действий.

3. Выявлены особенности детско-родительских отношений. Их можно определить как избирательную в эмоциональном и оценочном плане психологическую связь ребенка с каждым из родителей, выражающуюся в переживаниях, действиях, реакциях, связанную с возрастными психологическими особенностями детей, культурными моделями поведения, собственной жизненной историей, и определяющую особенности восприятия ребенком

родителей и способ общения с ними. Анализ работ психологов указывают, что на детско-родительских отношениях сказывается тип семьи, позиция, которую занимают взрослые, стили отношений и та роль, которую они отводят ребенку в семье. Под влиянием типа родительских отношений формируется самооценка и смыслообразование младшего школьника.

4. Диагностика уровней сформированности личностных универсальных учебных действий и типов детско-родительских отношений обеспечена критериальным аппаратом исследования с использованием комплекса диагностических методик, определяет положительную динамику развития уровней формирования самооценки и смыслоопределения посредством внедрения практикума по коррекции детско-родительских отношений.

5. Разработанный и апробированный нами практикум обеспечивает эффективность исследуемого процесса. Во второй главе и приложениях предложены: практикум по коррекции детско-родительских отношений, результаты исследования формирования личностных универсальных учебных действий младших школьников в процессе детско-родительских отношений.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская, К. А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности. Психология личности в социалистическом обществе. Активность и развитие личности/ К. А. Абульханова-Славская - М., 2011. - с. 37.
2. Ананьев Б. Г. К постановке проблемы развития детского самосознания. //Избр. психол. труды. - М.: Педагогика, 1980 – 42 с.
3. Андреева А.Д. Психическое здоровье детей и подростков / А.Д. Андреева, Т.В. Вохмянина, А.П. Воронова.- М.: Академия, 2009. - 160 с.
4. Антонова Г.П. Обучаемость и внушаемость младших школьников / Г. П. Антонова. – М:Ифра-М., 2011 – 321 с.
5. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды/ Ю.К. Бабанский - Педагогика, 2000 – 187 с.
6. Бернс Р. Развитие Я - концепции и воспитания / Р. Бернс. - М., Прогресс, 1986. - 87с.
7. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович, Питер – 2014. – 400 с.
8. Блонский, П. П. Психология младшего школьника / П. П. Блонский . - М. ; Воронеж : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : Модэк, 2005. - 276 с.
9. Бударный А. А. Об одной из возможностей преодоления второгодничества Текст. / А. А. Бударный, У. Д. Розенталь // Советская педагогика. 1966. -№ 7. - С. 56.
10. Буянов Н. И. Ребенок из неблагополучной семьи: Записки детского психиатра/ Н. И. Буянов. М., 2013. – 25 с.
11. Варга А. Я. Психологическая коррекция взаимоотношений детей и родителей/ А. Я. Варга, В. А. Смехов. // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология, 1986.- № 4. - С. 22
12. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. - М.: АСТ, 2015. - 370 с.

13. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. - СПб.: Союз, 2009. - 120 с.
14. Гамезо М.В. Возрастная и педагогическая психология. / М.В. Гамезо Е.А. Петрова, Л.М. Орлова // Учебное пособие для вузов. - М.: Педагогическое общество России, 2009. - 207 с.
15. Гальперин П.Я. Введение в психологию / П.Я. Гальперин // Книжный дом "Университет"- 2012 г. – 132 с.
16. Гельмонт А. М. О причинах неуспеваемости и путях её преодоления./ А. М. Гельмонт - М.: АПН РСФСР, 1954. – С. 56.
17. Давыдов В.В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении / В.В. Давыдов. – Томск «Пеленг», 2014. – 24 с.
18. Данилов М. А. Процесс обучения в советской школе / М. А. Данилов — М.: Учпедгиз, 2011. - 49 с.
19. Дарвиш О.Б. Возрастная психология / Под ред. В.Е. Клочко. - М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2013. - 163 с.
20. Дети в семейной психотерапии: практическая работа и профессиональное обучение / Под ред. Джоан Дж. Зильбах. - М.: издательство Института психотерапии, 2014. - 105 с.
21. Добрынин Н. Ф. Произвольное и непроизвольное внимание. / Н. Ф. Добрынин // Учёные записки МГПИ им. В. И. Ленина. – М. , 1997.- 47 с.
22. Дружинин В.Н. Психология семьи / В.Н. Дружинин. - СПб.: Питер. 2006. - 76 с.
23. Дубровина, И.В. Семья и социализация ребенка / И.В. Дубровина // Возрастная и педагогическая психология. - №1. - 2012. - 50 с.
24. Дьяченко В. Тайна моего дарования / В. Дьяченко, Л. Мещерякова, О. Гузенко // Обруч. - 2015. - №5 – 15с.
25. Жигинас Н.В. Возрастная психология: учебное пособие для вузов / Н.В. Жигинас. - Томск: ТГПУ, 2013. - 74 с.

26. Захаров А.И. Психологические особенности восприятия детьми роли родителей / А.И. Захаров // Вопросы психологии. - 2012. - №1. – 59 с.
27. Зеньковский В.В. Психология детства / В.В. Зеньковский. // Учебное пособие для вузов - М.: Академия, 1996. - 146 с. 28. Изотова Е.И. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика / Е.И. Изотова. - М.: Академия, 2014. - 83 с.
29. Казакова Е. И. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка / Е. И. Казакова , М. А.Жданова , Л. М. Шипицына // Пособие для учителя-дефектолога - Владос, 2013 г.- 28с.
30. Калмыкова З. И. Проблема преодоления неуспеваемости глазами психолога. // Сер. "Педагогика и психология ". № 3. М.: Знание, 2013.- 57 с.
31. Кассиль Л.А. Кондуит и Швамбрания / Л.А.Кассиль . АСТ. - 2013. - 116 с.
32. Кириллова Г. Д. Теория и практика урока в условиях развивающего обучения// Учеб. пособие для студентов пед. ин - тов. — М, 2015. - 91 с.
33. Колесник Н.Т. Влияние особенностей семейного воспитания на социальную адаптированность детей// Автореф. Дис. Канд. Пед. Наук / Н.Т. Колесник. - М. МГПУ, 1012. - 15 с.
34. Коломинский Я.Л. Психическое развитие детей в норме и патологии /Я.Л. Коломинский. // Психологическая диагностика, профилактика и коррекция - СПб.: Питер, 2004. - 180 с.
35. Колесник Н.Т. Клиническая психология / Н.Т.Колесник , Е.А Орлова //Учебник для бакалавров. Юрайт - 2010. - 363 с.
36. Кон И.С. В поисках себя. Личность и ее самосознание / И.С. Кон - М., Политиздат, 2015 - 35 с.
37. Краевский В.В. Основы обучения: Дидактика и методика/ В.В. Краевский , А.В. Хуторской. - Академия, 2011.- 152 стр.
38. Краузе М.П. Дети с нарушениями развития: психологическая помощь родителям: учебное пособие для детей / пер. англ. К.А. Назаретян. - М.: Академия, 2006. - 99 с.

39. Кулагина И.Ю. Возрастная психология / И.Ю. Кулагина, В.Н. Коллюцкий. - М.: Сфера, 2008. - 463 с.
40. Лебедеко Е.Н. Развитие самосознания и индивидуальности. Выпуск 1. Какой Я? / Е.Н. Лебедеко. // Методическое руководство. - М.: Книголюб, 2013. - 64 с.
41. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст / Н.С. Лейтес.- М., 1971.- 80 с.
42. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики/ А.Н. Леонтьев. - М., 1981.- 57 с.
43. Лернер И. Я. Теоретические основы содержания общего среднего образования/ И. Я. Лернер– М., 1983 – 87 с.
44. Липкина А.И. К вопросу о методах выявления самооценки как личностного параметра умственной деятельности/ А.И.Липкина : М. - Просвещение - 2013.- 41 с.
45. Липкина А.И. Педагогическая оценка и ее влияние на формирование личности неуспевающего школьника / А.И.Липкина: М. - Просвещение - 1998.- 209 с.
46. Липкина А.И. Самооценка школьника / А.И. Липкина: М.- Просвещение - 1998.- 97 с.
47. Липкина А.И. Критичность и самооценка в учебной деятельности/ А.И. Липкина, Л.А. Рыбак: М. - Просвещение - 2013.- 65 с.
48. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. - СПб.: Питер, 2013. - 318 с.
49. Локалова Н.П. Школьная неуспеваемость. Причины, психокоррекция, психопрофилактика/ Н.П. Локалова . СПб: Питер, 2015.- 68с.
50. Макаренко А.С. Книга для родителей / А.С. Макаренко// Собрание сочинений в пяти томах. Том IV. - М.: Правда, 1971. – 87с.
51. Мальтеникова Н.П. Методологические приоритеты рассмотрения детско-родительских отношений в системе взаимодействия образовательного

учреждения с семьёй / Н.П. Мальтеникова // Методология педагогики: актуальные проблемы и перспективы. - Челябинск. - 2012. - с. 122.

52. Марцинковская Т.Д. Детская практическая психология / Т.Д. Марцинковская, Е.И. Изотова, Т.Н. Счастливая и др. // Учебник для вузов - М.: Гардарики, 2013. - 52 с.

53. Менчинская Н. А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребёнка. - М.: Модэк, 2014.- 142 с.

54. Мурачковский Н.И. Как предупредить неуспеваемость школьников/ Н.И. Мурачковский - Минск.: «Народная.асвета», 1977.- 50 с.

55. Неймарк М.С. Психологический анализ эмоциональных реакций школьников на трудности в работе / М.С. Неймарк . - М., Просвещение, 1973.- 65 с.

56. Немов Р. Психология. Психология образования / Р. Немов. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2013. - 96 с.

57. Овчарова Р.В. Родительство как психологический феномен / Р.В. Овчарова, МПСИ – 2016. – 98 с.

58. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 70 000 слов/ Под ред. Н.Ю. Шведовой - 22 – е изд., стер.- М.: Русский язык, 1990. – 92 с.

59. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М.В. Осорина. - СПб.: Питер, 2013. - 77 с.

60. Оконь В. Введение в общую дидактику. /Пер. с польского. — М.: Педагогика, 1990. — 56с

61. Калмыкова З.И. Отстающие в учении школьники (проблемы психического развития) / Под ред. З. И. Калмыковой, И. Ю. Кулагиной. М.: Педагогика, 1986. – 87 с.

62. Панфилова М.А. Игротерапия общения: Тесты и коррекционные игры. Практическое пособие для психологов / М.А. Панфилова. - М.: Издательство ГНОМ и Д, 2014. - 160 с.

63. Пахальян В.Э. Развитие и психологическое здоровье: дошкольный и школьный возраст: учебное пособие для вузов / В.Э. Пахальян. - СПб: Питер, 2015. - 127 с.
64. Першина Л.А. Возрастная психология: учебное пособие для вузов / Л.А. Першина. - М.: Академический Проект, 2014. - 54 с.
65. Педагогика школы / Под ред. Г. И. Щукиной. — М.: Просвещение, 1977.- 52 с.
66. Поляков С.Д. Психология и педагогика: пространство взаимодействия/ С.Д. Поляков - Народное образование, НИИ школьных технологий, 2014 г. – 40 с.
67. Практикум по возрастной психологии / Л.А. Головей, Л.Н. Кулешова, Л.И. Вансовская и др.; Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко // Учебное пособие. - СПб.: Речь, 2014. - 93 с.
68. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: Психологическая природа и возрастная динамика / А.М. Прихожан. - М.: МПСИ, 2014. - 30 с.
69. Психология аномального развития ребенка: хрестоматия: в 2 т. / Под ред. В.В. Лебединского, М.К. Бардышевской. - М.: ЧеРо, 2014. - 81 с.
70. Психология возрастных кризисов: Хрестоматия / Сост. К.В. Сельченко. - Минск: Харвест, 2012. - 55с.
71. Психология детства: Учебник / Под ред. А.А. Реана. - СПб.: Прайм-Еврознак, 2013. - 150 с.
72. Разживина Л. Азбука настроений / Л. Разживина. - Обруч. - 2012. - №3 – 26 с.
73. Регуш Л.А. Учить учиться! О проблеме школьной неуспеваемости// Психологическая газета - 1999 - № 9 - с. 8.
74. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании / Е.И. Рогов. - М.: Владос, 2013. - 108 с.
75. Розенталь У.Д. Некоторые проблемы повышения успеваемости в условиях всеобщего среднего образования/ У.Д. Розенталь - Советская педагогика, 1975, №8.- с. 34.

76. Росс А. Наши дети - наши проблемы / А. Росс. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2012. - 116 с.
77. Рояк А.А. Психологический конфликт и особенности индивидуального развития личности ребенка / А.А. Рояк. - М.: Педагогика, 1988. - 117 с.
78. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. - Питер – 2013. – 71 с.
79. Самохвалова В. И. Маскульт и маленький человек // Филос. науки. 2001. №1- 18 с.
80. Савонько А.П. Возрастные особенности соотношения ориентации школьников на самооценку и на оценку людьми / Автореф. Канд. Дис. М., 1990.
81. Сатир В. Как строить себя и свою семью / Пер. с англ. - М.: Педагогика-пресс, 1992. - 190 с.
82. Серебрякова Е.А. Уверенность в себе и условия ее формирования у школьников// Автореф. дис. канд. психол. наук. – М.: Изд-во МГУ, 1995.
83. Сериков В. В. Обучение как вид педагогической деятельности: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ В. В. Сериков; Под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – М.: Издательский Центр «Академия», 2008 – 56 с.
84. Славина А. С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным школьникам / А.С. Славина. - М.: АПН РСФСР, 1958. - 93с.
85. Спиваковская А. С. Как быть родителями / А.С. Спиваковская. - М., 1996. - 125 с.
86. Сухомлинский В.А. Родительская педагогика / В.А. Сухомлинский – М. 1977. – 124 с.
87. Щуркова Н.Е. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г. Н. Щукина - М., 1988. 20 с.
88. Фельдштейн Д.И. Психология развития человека как личности в 2-х тт. М., 2005 г.- с.134.

89. Фрейд А. Введение в детский психоанализ, Норма и патология детского развития, "Я" и механизмы защиты: Сборник/ А. Фрейд - Попурри, 2013 г. – 96 с.
90. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции./ З. Фрейд - М., "Наука", 1989.- 245 с.
91. Хоментаскас Г. Т. Семья глазами ребенка/ Г. Т. Хоментаскас - Рама Паблишинг – 2013. – 40 с.
92. Хухлаева О.В. Психологическое здоровье учащихся как цель работы школьной психологической службы// Электронный ресурс. URL.: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200701402>
93. Цетлин В.С. Предупреждение неуспеваемости учащихся/ В.С. Цетлин - М.: Знание, 1989. - 77 с.
94. Эйдемиллер Э. Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия / Э. Г. Эйдемиллер И. В. Добряков И. М. Никольская // Учебное пособие для врачей и психологов. : Речь – 2014. – 52 с.
95. Эльконин Д.Б. Возрастные возможности усвоения знаний/ Д.Б. Эльконин В.В. Давыдов. – М., 2014. – 84 с.
96. Якимова, Т. В. Особенности детско-родительского взаимодействия и структуры семьи интеллектуально одаренных детей / Т. В. Якимова // Психологическая наука и образование. - 2014. - N 3. –96 с.
97. Якунин В. А. Психология учебной деятельности студентов Текст. / В.А. Якунин. - М.: Логос, 1994. - 155 с.
98. Baumrind D. Parenting styles and adolescent development // Lerner R. M., Petersen A. C., Brooks-Gunn J. (eds). Encyclopedia of adolescence. V. 2. N. Y., 1991. P. 746.
99. Csirzentmihalyi M. The dynamics of intrinsic motivation: a study of adolescents. / Eds. C. Ames, R. Ames . Research on motivation in education.- N.Y. : Academic Press, 1989.- V. 3. - Н. 45.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Результаты диагностики уровня сформированности личностных универсальных учебных действий младших школьников (самооценка) констатирующего этапа эксперимента

Контрольная группа						
№	ФИ	Я оч. хороший	Я хороший	Я средний	Я не очень хороший	Я плохой
1	А. Анна	-	+	-	-	-
2	А. Владик	+	-	-	-	-
3	Б. Даниил	-	+	-	-	-
4	Б. Олег	-	+	-	-	-
5	Б. Таня	-	+	-	-	-
6	В. Дима	-	+	-	-	-
7	Г. Артем	-	+	-	-	-
8	Г. Витя	-	+	-	-	-
9	Д. Сережа	+	-	-	-	-
10	Д. Юлия	-	+	-	-	-
11	К. Никита	-	+	-	-	-
12	К. Маша	-	+	-	-	-
13	К. Юра	-	+	-	-	-
14	Л. Данил	-	+	-	-	-
15	Л. Ира	+	-	-	-	-
16	М. Саша	-	+	-	-	-
17	М. Вадим	-	+	-	-	-
18	М. Марина	-	+	-	-	-
19	О. Кирил	-	+	-	-	-
20	П. Леся	-	+	-	-	-
21	С. Коля	+	-	-	-	-
22	С. Лиана	-	+	-	-	-
23	Ф. Лиза	-	+	-	-	-
24	Ч. Андрей	-	+	-	-	-
25	Ц. Наташа	-	+	-	-	-
Ср. %		16	84	0	0	0
Экспериментальная группа						
№	ФИ	Я оч. хороший	Я хороший	Я средний	Я не очень хороший	Я плохой
1	А. Витя	-	+	-	-	-
2	А. Света	-	+	-	-	-
3	Б. Саша	-	+	-	-	-
4	Б. Маша	+	-	-	-	-
5	Б. Коля	-	+	-	-	-
6	В. Паша	-	+	-	-	-
7	В. Марина	-	+	-	-	-
8	Г. Олег	-	+	-	-	-
9	Г. Вова	-	+	-	-	-
10	Д. Оля	-	+	-	-	-
11	Д. Андрей	-	+	-	-	-
12	Д. Артем	-	+	-	-	-
13	Ж. Никита	-	+	-	-	-
14	З. Света	-	+	-	-	-
15	К. Игорь	-	+	-	-	-
16	К. Ира	+	-	-	-	-
17	К. Сережа	-	+	-	-	-
18	Л. Никита	+	-	-	-	-
19	Л. Артем	-	+	-	-	-
20	Л. Зина	-	+	-	-	-
21	М. Настя	-	+	-	-	-
22	М. Данил	-	+	-	-	-
23	Н. Влад	-	+	-	-	-
24	О. Дима	-	+	-	-	-

25	С. Алла	-	+	-	-	-
Ср. %		12	88	0	0	0

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Результаты диагностики уровня сформированности личностных универсальных учебных действий младших школьников (самооценка) контрольного этапа эксперимента

Контрольная группа						
№	ФИ	Я оч. хороший	Я хороший	Я средний	Я не очень хороший	Я плохой
1	А. Анна	-	+	-	-	-
2	А.Владик	+	-	-	-	-
3	Б. Даниил	-	+	-	-	-
4	Б. Олег	-	+	-	-	-
5	Б.Таня	-	+	-	-	-
6	В. Дима	-	+	-	-	-
7	Г.Артем	-	+	-	-	-
8	Г.Витя	-	+	-	-	-
9	Д.Сережа	+	-	-	-	-
10	Д.Юля	-	+	-	-	-
11	К.Никита	-	+	-	-	-
12	К.Маша	-	+	-	-	-
13	К.Юра	-	+	-	-	-
14	Л.Данил	-	+	-	-	-
15	Л.Ира	+	-	-	-	-
16	М.Саша	-	+	-	-	-
17	М.Вадим	-	+	-	-	-
18	М.Марина	-	+	-	-	-
19	О.Кирил	-	+	-	-	-
20	П.Леня	-	+	-	-	-
21	С.Коля	+	-	-	-	-
22	С. Лиана	-	+	-	-	-
23	Ф.Лиза	-	+	-	-	-
24	Ч. Андрей	-	+	-	-	-
25	Ц. Нагаша	-	+	-	-	-
Ср. %		16	84	0	0	0
Экспериментальная группа						
№	ФИ	Я оч. хороший	Я хороший	Я средний	Я не очень хороший	Я плохой
1	А. Витя	-	+	-	-	-
2	А. Света	-	+	-	-	-
3	Б. Саша	-	+	-	-	-
4	Б. Маша	+	-	-	-	-
5	Б. Коля	-	+	-	-	-
6	В. Паша	-	+	-	-	-
7	В. Марина	-	+	-	-	-
8	Г. Олег	-	+	-	-	-
9	Г. Вова	-	+	-	-	-
10	Д. Оля	+	-	-	-	-
11	Д. Андрей	-	+	-	-	-
12	Д.Артем	-	+	-	-	-
13	Ж. Никита	-	+	-	-	-
14	З. Света	-	+	-	-	-
15	К. Игорь	-	+	-	-	-
16	К. Ира	+	-	-	-	-
17	К.Сережа	-	+	-	-	-
18	Л. Никита	+	-	-	-	-
19	Л.Артем	-	+	-	-	-
20	Л. Зина	-	+	-	-	-
21	М. Настя	-	+	-	-	-
22	М. Данил	-	+	-	-	-
23	Н. Влад	-	+	-	-	-
24	О. Дима	-	+	-	-	-
25	С. Алла	-	+	-	-	-

Ср. %	16	84	0	0	0
-------	----	----	---	---	---

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Результаты диагностики уровня сформированности личностных универсальных учебных действий младших школьников (смыслообразование) констатирующего этапа эксперимента

Контрольная группа					
№	ФИ	Учебно-познавательная	Социальная	Внешнемотивированная	Негативное отношение к школе
1	А. Анна	+	+	-	+
2	А. Владик	+	-	+	-
3	Б. Даниил	+	+	+	+
4	Б. Олег	+	-	+	-
5	Б. Таня	+	+	+	-
6	В. Дима	+	+	+	-
7	Г. Артем	-	+	+	+
8	Г. Витя	+	+	+	-
9	Д. Сережа	+	-	+	-
10	Д. Юлия	+	+	+	-
11	К. Никита	+	+	+	+
12	К. Маша	+	+	+	-
13	К. Юра	+	+	+	-
14	Л. Данил	+	+	+	-
15	Л. Ира	+	-	+	-
16	М. Саша	+	+	+	+
17	М. Вадим	+	+	+	-
18	М. Марина	+	+	-	+
19	О. Кирил	+	+	+	-
20	П. Леня	+	+	+	-
21	С. Коля	+	-	+	+
22	С. Лиана	+	+	+	-
23	Ф. Лиза	+	+	+	-
24	Ч. Андрей	+	+	+	+
25	Ц. Нагаша	+	+	+	-
Ср. %		96	80	92	32
Экспериментальная группа					
№	ФИ	Учебно-познавательная	Социальная	Внешнемотивированная	Негативное отношение к школе
1	А. Витя	+	+	-	+
2	А. Света	+	+	+	-
3	Б. Саша	-	+	+	-
4	Б. Маша	+	-	+	-
5	Б. Коля	+	+	+	-
6	В. Паша	-	+	+	-
7	В. Марина	+	+	+	-
8	Г. Олег	+	-	+	-
9	Г. Вова	+	+	+	-
10	Д. Оля	+	+	+	+
11	Д. Андрей	+	+	+	-
12	Д. Артем	+	+	-	+
13	Ж. Никита	+	+	+	-
14	З. Света	+	-	+	-
15	К. Игорь	+	-	+	+
16	К. Ира	+	+	+	+
17	К. Сережа	+	+	+	-
18	Л. Никита	+	+	+	-
19	Л. Артем	+	-	+	-
20	Л. Зина	+	+	+	-
21	М. Настя	+	-	-	+
22	М. Данил	+	+	+	-
23	Н. Влад	+	+	+	-

24	О. Дима	+	+	+	+
25	С. Алла	+	+	+	-
Ср. %		92	76	88	28

ПРИЛОЖЕНИЕ 7

Результаты диагностики уровня сформированности личностных универсальных учебных действий младших школьников (смыслообразование) контрольного этапа эксперимента

Контрольная группа					
№	ФИ	Учебно-познавательная	Социальная	Внешнемотивированная	Негативное отношение к школе
1	А. Анна	+	+	-	+
2	А. Владик	+	-	+	-
3	Б. Даниил	+	+	+	+
4	Б. Олег	+	-	+	-
5	Б. Таня	+	+	+	-
6	В. Дима	+	+	+	-
7	Г. Артем	-	+	+	+
8	Г. Витя	+	+	+	-
9	Д. Сережа	+	-	+	-
10	Д. Юлия	+	+	+	-
11	К. Никита	+	+	+	+
12	К. Маша	+	+	+	-
13	К. Юра	+	+	+	-
14	Л. Данил	+	+	+	-
15	Л. Ира	+	-	+	-
16	М. Саша	+	+	+	+
17	М. Вадим	+	+	+	-
18	М. Марина	+	+	-	+
19	О. Кирил	+	+	+	-
20	П. Леня	+	+	+	-
21	С. Коля	+	-	+	+
22	С. Лиана	+	+	+	-
23	Ф. Лиза	+	+	+	-
24	Ч. Андрей	+	+	+	+
25	Ц. Наташа	+	+	+	-
Ср. %		96	80	92	32
Экспериментальная группа					
№	ФИ	Учебно-познавательная	Социальная	Внешнемотивированная	Негативное отношение к школе
1	А. Витя	+	+	-	+
2	А. Света	+	+	+	-
3	Б. Саша	+	+	+	-
4	Б. Маша	+	-	+	-
5	Б. Коля	+	+	+	-
6	В. Паша	-	+	+	-
7	В. Марина	+	+	+	-
8	Г. Олег	+	-	+	-
9	Г. Вова	+	+	+	-
10	Д. Оля	+	+	+	-
11	Д. Андрей	+	+	+	-
12	Д. Артем	+	+	+	+
13	Ж. Никита	+	+	+	-
14	З. Света	+	+	+	-
15	К. Игорь	+	+	+	+
16	К. Ира	+	+	+	-
17	К. Сережа	+	+	+	-
18	Л. Никита	+	+	+	-
19	Л. Артем	+	-	+	-
20	Л. Зина	+	+	+	-
21	М. Настя	+	+	+	-
22	М. Данил	+	+	+	-
23	Н. Влад	+	+	+	-

24	О. Дима	+	+	+	+
25	С. Алла	+	+	+	-
Ср. %		96	88	96	16

ПРИЛОЖЕНИЕ 8

Результаты диагностики детско-родительских отношений в семьях младших школьников констатирующего этапа эксперимента

Контрольная группа					
№	ФИ	Кооперация	Симбиоз	Маленький неудачник	Авторитарная гиперсоциализация
1	А. Анна	-	-	-	+
2	А. Владик	+	-	-	-
3	Б. Даниил	-	-	+	-
4	Б. Олег	-	+	-	-
5	Б. Таня	-	+	-	-
6	В. Дима	-	+	-	-
7	Г. Артем	-	-	+	-
8	Г. Витя	-	+	-	-
9	Д. Сережа	-	+	-	-
10	Д. Юлия	+	-	-	-
11	К. Никита	-	+	-	-
12	К. Маша	-	-	-	+
13	К. Юра	-	+	-	-
14	Л. Данил	-	+	-	-
15	Л. Ира	-	-	-	+
16	М. Саша	-	-	+	-
17	М. Вадим	+	-	-	-
18	М. Марина	-	+	-	-
19	О. Кирил	-	+	-	-
20	П. Леня	+	-	-	-
21	С. Коля	-	-	+	-
22	С. Лиана	-	+	-	-
23	Ф. Лиза	-	+	-	-
24	Ч. Андрей	-	-	-	+
25	Ц. Наташа	+	-	-	-
Ср. %		20	48	16	16
Экспериментальная группа					
№	ФИ	Кооперация	Симбиоз	Маленький неудачник	Авторитарная гиперсоциализация
1	А. Витя	+	-	-	-
2	А. Света	-	+	-	-
3	Б. Саша	+	-	-	-
4	Б. Маша	-	-	+	-
5	Б. Коля	-	+	-	-
6	В. Паша	-	+	-	-
7	В. Марина	-	+	-	-
8	Г. Олег	-	+	-	-
9	Г. Вова	-	+	-	-
10	Д. Оля	-	+	-	-
11	Д. Андрей	+	-	-	-
12	Д. Артем	-	-	-	+
13	Ж. Никита	-	+	-	-
14	З. Света	-	+	-	-
15	К. Игорь	-	-	+	-
16	К. Ира	+	-	-	-
17	К. Сережа	-	+	-	-
18	Л. Никита	+	-	-	-
19	Л. Артем	-	+	-	-
20	Л. Зина	-	+	-	-
21	М. Настя	+	-	-	-
22	М. Данил	-	-	-	+

23	Н. Влад	-	-	+	-
24	О. Дима	-	+	-	-
25	С. Алла	-	+	-	-
Ср. %		20	56	12	12

ПРИЛОЖЕНИЕ 9

Результаты диагностики детско-родительских отношений в семьях младших школьников контрольного этапа эксперимента

Контрольная группа					
№	ФИ	Кооперация	Симбиоз	Маленький неудачник	Авторитарная гиперсоциализация
1	А. Анна	-	-	-	+
2	А. Владик	+	-	-	-
3	Б. Даниил	-	-	+	-
4	Б. Олег	-	+	-	-
5	Б. Таня	-	+	-	-
6	В. Дима	-	+	-	-
7	Г. Артем	-	-	+	-
8	Г. Витя	-	+	-	-
9	Д. Сережа	-	+	-	-
10	Д. Юля	+	-	-	-
11	К. Никита	-	+	-	-
12	К. Маша	-	-	-	+
13	К. Юра	-	+	-	-
14	Л. Данил	-	+	-	-
15	Л. Ира	-	-	-	+
16	М. Саша	-	-	+	-
17	М. Вадим	+	-	-	-
18	М. Марина	-	+	-	-
19	О. Кирил	-	+	-	-
20	П. Леся	+	-	-	-
21	С. Коля	-	-	+	-
22	С. Лиана	-	+	-	-
23	Ф. Лиза	-	+	-	-
24	Ч. Андрей	-	-	-	+
25	Ц. Нагаша	+	-	-	-
Ср. %		20	48	16	16
Экспериментальная группа					
№	ФИ	Кооперация	Симбиоз	Маленький неудачник	Авторитарная гиперсоциализация
1	А. Витя	+	-	-	-
2	А. Света	-	+	-	-
3	Б. Саша	+	-	-	-
4	Б. Маша	-	-	+	-
5	Б. Коля	-	+	-	-
6	В. Паша	-	+	-	-
7	В. Марина	+	-	-	-
8	Г. Олег	-	+	-	-
9	Г. Вова	-	+	-	-
10	Д. Оля	-	+	-	-
11	Д. Андрей	+	-	-	-
12	Д. Артем	-	-	-	+
13	Ж. Никита	-	+	-	-
14	З. Света	-	+	-	-
15	К. Игорь	-	-	+	-
16	К. Ира	+	-	-	-
17	К. Сережа	-	+	-	-
18	Л. Никита	+	-	-	-
19	Л. Артем	-	+	-	-
20	Л. Зина	-	+	-	-
21	М. Настя	+	-	-	-

22	М. Данил	-	-	-	+
23	Н. Влад	-	-	-	+
24	О. Дима	+	-	-	-
25	С. Алла	-	+	-	-
Ср. %		32	48	8	12