

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ
Кафедра возрастной и социальной психологии

Влияние детско-родительских отношений на адаптацию первоклассников к обучению в школе

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Студентки заочной формы обучения
направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование
V курса группы 02061158
Логвиновой Ольги Сергеевны

Научный руководитель:
к.социальных н., доцент,
доцент кафедры возрастной и
социальной психологии
Зиборова Елена Игоревна

БЕЛГОРОД 2016

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. Теоретический анализ взаимосвязи детско-родительских отношений и адаптации младшего школьника к обучению в школе	
1.1 Возрастные особенности младших школьников	8
1.2 Понятие и сущность адаптации младшего школьника к обучению школе	14
1.3 Сущность и специфика детско-родительских отношений в младшем школьном возрасте	27
ГЛАВА 2. Эмпирическое исследование влияния детско-родительских взаимоотношений в период адаптации первоклассников в школе	
2.1. Организация и методы исследования	38
2.2. Анализ и интерпретация полученных результатов исследования	41
2.3. Рекомендации для педагогов и родителей по повышению адаптации школьников в начальный период обучения	54
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	57
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	61
ПРИЛОЖЕНИЕ	67

ВВЕДЕНИЕ

Младший школьный возраст является наиболее ответственным этапом школьного детства. В момент поступления в школу в жизни ребенка происходят крупные изменения, среди которых важную роль играет смена социальной среды развития и взаимоотношения с окружающими взрослыми и сверстниками. В жизни младшего школьника появляется новый значимый взрослый - учитель. Существенно меняются детско-родительские отношения - теперь ребенок стал школьником, у него должны быть новые обязанности, появляются новые требования к нему. Но успешное личностное и интеллектуальное развитие младшего школьника зависит не только от усилий учителя, но и от адекватных детско-родительских отношений в семье младшего школьника. От благоприятных отношений родителей и младшего школьника зависит его благополучное эмоциональное состояние, а значит успешная адаптация к новым условиям жизни.

Адаптация - (от лат. *adaptatio* - прилаживание, приноравливание) - приспособление самоорганизующейся системы к изменяющимся условиям среды.

Психическую адаптацию можно определить как процесс установления оптимального соответствия личности и окружающей среды в ходе осуществления свойственной человеку деятельности. Также процесс адаптации позволяет индивидууму удовлетворять актуальные потребности и реализовывать связанные с ними значимые цели, обеспечивая в то же время соответствие деятельности человека и его поведения требованиям среды.

Многих психологов самых различных школ и направлений давно привлекала внимание чрезвычайная значимость отношений между родителями и детьми. В настоящее время проблема детско-родительских отношений как фактора психофизического благополучия детей в условиях семьи приобретает особую актуальность, так как является одной из важнейших составляющих государственной политики сохранения здоровья

нации.

Изучение детско-родительских отношений является чрезвычайно важным для понимания факторов, влияющих на становление личности ребенка. Существует прямая зависимость между типом детско-родительских отношений и формированием личностных качеств у ребенка, так как семейная среда - это сочетание личностных особенностей родителей, условий, в которых живет семья и стиля воспитания. На детей влияют не только преднамеренные и целенаправленные воспитательные воздействия, но в равной или даже большей степени все особенности поведения родителей.

Актуальность исследования определяется тем, что в настоящее время подобные затруднения, по данным разных авторов, испытывают от 15 до 40% учащихся начальных классов общеобразовательной школы, причем отмечается тенденция к дальнейшему росту их количества.

Это способствует, к примеру, интенсификации учебной деятельности, наблюдаемой в последние годы; а также преобразования в социально-экономической сфере, изменяющие условия жизни детей и определяющие необходимость углубленного анализа школьной адаптации. Именно поэтому изучение адаптации у детей младшего школьного возраста определило выбор темы исследования.

Изучением адаптации занимались многие отечественные ученые. Успешная адаптация через освоение ведущего вида деятельности человека в том или ином возрасте рассмотрена в трудах А.Н. Леонтьева. Концепция персонализации А.В. Петровского раскрывает явление адаптации как этап самореализации личности, направленный на «присвоение индивидом социальных норм и ценностей». А.Н. Вазин, А.П. Сорокин, Г.В. Стрельникова указывают на влияние факторов среды и их значение в адаптационном процессе [46]

Вопросы, посвященные проблеме детско-родительских отношений, рассматривались учеными на протяжении всего развития психологической

науки и практики. В отечественной психологии исследованиями в этой области занимались ученые Божович Л.И., Выготский Л.С., Дубровина И.В., Лисина М.И., Леонтьев А.Н., Мухина В.С., Хоментausкас Г.Т., Эльконин Д.Б. и многие другие [46].

В данном исследовании адаптационные возможности школьников рассматриваются как индивидуально-психологические возможности личности, которые в единстве сознания и деятельности проявляются в успешности и качественном своеобразии приспособительного поведения личности [41].

В период начала обучения в школе актуализация и изменение адаптивных возможностей детей младшего школьного возраста и их мотивация к учебной деятельности происходит с учетом детско-родительских отношений.

Проблема исследования: влияют ли детско-родительские отношения на адаптацию первоклассников к обучению в школе?

Целью исследования является решение данной проблемы.

Объект исследования: детско-родительские отношения.

Предмет исследования: адаптация первоклассников к обучению в школе.

Гипотезой нашего исследования выступает предположение о том, что детско-родительские отношения влияют на адаптацию первоклассников к школе, а именно эмоциональная близость, удовлетворенность отношениями с родителями, принятие ребенка, сотрудничество с ним положительно влияют на адаптацию школьника. Бесконтрольное поведение, непоследовательность действий в воспитании ребенка отрицательно влияют на адаптацию первоклассника к обучению в школе.

В соответствии с целью и гипотезами были поставлены следующие **задачи:**

1. Провести анализ научной литературы по вопросам психологического содержания особенностей возраста младших школьников.

2. Проанализировать особенности детско-родительских отношений в младшем школьном возрасте.

3. Определить на основе комплексной диагностики состояние процесса адаптации детей младшего школьного возраста к учебной деятельности и школе с учетом детско-родительских отношений.

4. Установить связь учебной мотивации и адаптационных возможностей школьников и детско-родительских отношений.

5. Определить характер влияния детско-родительских отношений на адаптацию первоклассников к школе.

6. Разработать рекомендации для педагогов и родителей по повышению адаптации школьников в начальный период обучения.

Методологической основой нашего исследования стала теория деятельности А.Н. Леонтьева [9], основывающаяся на принципе единства сознания и деятельности заключающийся в том, что психические свойства субъекта не только определяют деятельность, но и формируются в ней. Этот принцип раскрывается в положении об обусловленности учебной деятельности мотивами и развитием социально-психологической адаптации. В процессе исследования использовались такие общенаучные методы как анализ и синтез, а также методы группировки, сравнения, описания, классификации.

В исследовании были применены следующие **методы**: количественный анализ; эмпирические (психодиагностический метод); методы математико-статистического анализа данных (статистическая обработка данных проводилась с использованием программы SPSS 17.0 с помощью коэффициента ранговой корреляции (R- критерий Спирмена) и многофакторного регрессивного анализа); метод качественного анализа.

Использовались следующие **методики**: методика «Взаимодействие родитель – ребенок» И.М. Марковской, Определение мотивов учения первоклассников по методике М.Р. Гинзбурга.

Исследование проводилось на базе МАОУ «ЦО №1» г. Белгорода. В

нем приняли участие 60 человек: 30 из которых ученики 1 классов и 30 человек – родители этих детей.

Практическая значимость данной дипломной работы определяется тем, что результаты исследований можно использовать школьными психологами в процессе консультирования и коррекционной работы.

ГЛАВА 1. Теоретический анализ взаимосвязи детско-родительских отношений и адаптации младшего школьника к обучению в школе

1.1 Возрастные особенности младших школьников

Младший школьный возраст начинается с момента зачисления ребенка в школу и ограничивается возрастным диапазоном от 6 до 11 лет (начальная школа 1-4 классы). В этом возрасте дети обладают мощными резервами развития, когда происходит дальнейшее физическое и психофизиологическое становление ребенка, которое обеспечивает возможность комплексного обучения в учебном заведении.

Начало обучения в школе выступает одним из наиболее сложных и ответственных моментов в жизни детей, не только в психологическом, социально–педагогическом, но и в физическом плане.

Физическое развитие детей данной возрастной категории определяется развивающейся работой головного мозга и нервной системы. Кора больших полушарий является уже достаточно зрелой, но определенные отделы головного мозга, которые отвечают за регуляцию и контроль сложных форм психической деятельности еще не завершили своего формирования. В эти годы идёт активный процесс развития и окостенения конечностей, позвоночника и тазовых костей, происходит интенсивная смена молочных зубов [41].

Высокая возбудимость и подвижность младших школьников, особо острое реагирование на окружающих и внешние воздействия сопровождаются быстрым утомлением, что требует бережного отношения к их психическому развитию.

Еще одной физической особенностью детей младшего школьного

возраста является активный рост мускулатуры и значительное увеличение массы мышц с приростом мышечной силы, которая обуславливает большую подвижность, стремление к беганию, прыжкам, лазанию и неумение продолжительное время пребывать в одной и той же позе.

В этот возрастной период происходят существенные изменения не только в физическом развитии, но и в психическом развитии детей: существенно преобразуется когнитивная сфера, формируется личность и ее идентичность, складывается определенная система взаимоотношений со сверстниками и взрослыми людьми.

С началом учебной деятельности происходит переход к плановому и систематическому обучению, предъявляющему большие требования к умственной работоспособности детей, которая у младших школьников еще неустойчива, сопротивляемость утомлению не развита, продуктивность и качество работы достаточно низкие.

На основе этой новой деятельности развиваются либо продолжают свое формирование основные психологические константы: мышление, восприятие, внимание, память, общение, эмоциональное развитие [35].

Мышление определяется следующими основополагающими моментами:

- интенсивно развиваются, перестраиваются интеллектуальные процессы, которые определяют развитие остальных психических функций;
- завершается переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению.

Восприятие у детей младшего школьного возраста недостаточно дифференцированно. В учебной деятельности происходит реконструирование восприятия, оно поднимается на более высокую ступень развития, принимает целенаправленный и управляемый характер. При познавательной деятельности восприятие углубляется, становится более анализирующим и принимает характер организованного наблюдения.

Основная возрастная особенность младших школьников выражается

в слабости произвольного внимания, возможности его регулирования посредством воли. Намного лучше в младшем школьном возрасте развито непроизвольное внимание. Всё необычное, новое, неожиданное, яркое, интересное само собой притягивает внимание учеников, без дополнительных усилий с их стороны. Запоминается, как правило, не то, что является наиболее значимым с точки зрения учебных задач, а то, что произвело на них наибольшее впечатление.

Младшие школьники отличаются достаточно развитой механической памятью. Среди детей начальной школы большое количество тех, которым для запоминания материала достаточно один раз прочитать или внимательно прослушать разъяснение педагога. Такие ученики не только быстро запоминают, но и долго помнят заученное, а также при необходимости легко его воспроизводят. Есть и такие школьники, которые быстро запоминают учебный материал, но и так же быстро забывают его. Обычно на второй-третий день они уже плохо помнят выученный материал. В таком случае нужно формировать у ребенка установку на длительное запоминание, приучать контролировать себя. Очень часто плохие результаты запоминания зависят не от низкого уровня памяти, а от плохого внимания [30].

Как правило, потребности учеников начальных классов в общении, особенно не посещавших по тем или иным причинам детский сад, носят первоначально личную направленность. Первоклассник, например, часто жалуется учителю на одноклассников, соседа по парте, якобы мешающих ему слушать или писать, что подразумевает его желание обладать личным успехом в учении. Таким образом, в первом классе взаимодействия с одноклассниками протекают через учителя, а в третьем - четвертом классе резкий поворот от интересов взрослого, к интересам сверстников (секреты, штабы, шифры и т. д.).

Эмоциональное состояние ребенка напрямую влияет на неустойчивость его поведения. С момента начала обучения изменяется, прежде всего, содержательная сторона переживаний. Если дошкольника радует то, что с

ним играют, делятся игрушками, то ученика начальных классов волнует главным образом то, что связано с учением, школой, учителем. Его радует, что учитель и родители хвалят за успехи в учебе; и если учитель заботится о том, чтобы чувство радости от учебного труда возникало у учащегося как можно чаще, то это закрепляет положительное отношение учащегося к учению. Наряду с эмоцией радости немаловажное значение в развитии личности младшего школьника имеют эмоции страха. Нередко из-за боязни наказания дети говорят неправду. Если это повторяется, то формируется трусость и лживость. Вообще, переживания младшего школьника проявляются подчас очень бурно. В младшем школьном возрасте закладывается фундамент нравственного поведения, происходит усвоение моральных норм и правил поведения, начинает формироваться общественная направленность личности

Характер младших школьников также отличается некоторыми специфическими особенностями. Ученики данной возрастной группы импульсивны и склонны незамедлительно действовать под влиянием непосредственных побуждений, не думая и не взвешивая всех обстоятельств, по случайным поводам. Причина такой черты характера кроется в потребности в активной внешней разрядке при возрастной слабости волевой регуляции поведения.

Ученики младших классов ещё не обладают опытом длительной борьбы за намеченную цель, преодоления трудностей и препятствий, поэтому еще одной особенностью возраста является общая недостаточность воли. При этом у школьников опускаются руки при первой неудаче, теряется вера в свои силы и появляется уверенность в невозможности решить текущую проблему. Довольно часто в сложившихся ситуациях наблюдается капризность, упрямство. Обычная причина такого поведения – это недостатки семейного воспитания. Ребёнок привык к тому, что все его желания и требования удовлетворялись, он ни в чём не видел отказа. Капризность и упрямство выступает своеобразной формой протеста ребёнка

против тех твёрдых требований, которые ему предъявляет школа и учитель, против необходимости жертвовать тем, что хочется, во имя того, что надо.

В младшем школьном возрасте складываются наиболее благоприятные условия для эффективного формирования нравственных качеств и положительных черт личности. Ученики младших классов восприимчивы, внушаемы, податливы, склонны к подражанию, доверчивы. Учитель является для них авторитетом, поэтому он должен создать благоприятные условия для формирования высоконравственной личности.

Младший школьник ещё недостаточно осознаёт собственные мыслительные операции, он малоспособен к внутреннему наблюдению, но начинает оправдывать свое мнение перед другими людьми, пытается различать внутренние мотивы, которые его ведут, и направление, которому следует он. Таким образом, младший школьник только начинает овладевать рефлексией — способностью рассматривать и оценивать собственные действия, умением анализировать содержание и процесс своей мыслительной деятельности [42].

Учеба, будучи ведущим типом деятельности, ставит ряд требований к младшему школьнику: происходит изменение режима его дня, ритм школьной жизни способствует развитию умений и навыков, которые необходимы для успешного обучения. Младший школьник учится правильно распределять своё время, взаимодействовать с коллективом, общаясь с большим количеством сверстников и преподавательским составом. Ребёнок начинает меньше двигаться, его основные нагрузки связаны теперь с умственной деятельностью, но у него по-прежнему остаётся потребность в игровой деятельности. В младшем школьном возрасте игра занимает не так много времени, как в дошкольном периоде, но, все же, играет немалую роль в психическом развитии ребенка. Школьников, в отличие от детей дошкольного возраста, которых больше всего привлекает сам процесс игры, начинает интересовать ее результат, поэтому игры школьников требуют четкой организации и целенаправленности. Игра на протяжении младшего

школьного возраста существенно изменяется как по форме, так и по содержанию. В играх дошкольников обычно разыгрываются сюжеты и лица окружающей обстановки, а в играх школьников начинают появляться исторические герои и события из общественной жизни. Это сюжетное изменение также обозначает новый этап в развитии социальной направленности личности младших школьников, выявляя новый характер их интересов [7].

Таким образом, младший школьный возраст начинается в шесть-семь лет, когда ребёнок приступает к обучению в школе, и длится примерно до десяти-одиннадцати лет. Ребёнок приобретает новую социальную роль — роль школьника, которая непосредственно связана с учебной деятельностью. Его самосознание меняется коренным образом, что приводит к переоценке ценностей. Ведущей деятельностью данного периода является учебная деятельность. Младший школьный период характеризуется совершенствованием высшей нервной деятельности, развитием психических функций ребенка. Этот возрастной период занимает особое место в психологии, потому что обучения в школе является качественно новым этапом психологического развития личности. В это время психическое развитие ребенка осуществляется в процессе учебной деятельности. Чтобы обучение младших школьников было продуктивным, учителям необходимо учитывать их психологические и возрастные особенности, а также другие факторы, оказывающие влияние на успешность обучения младшего школьника. Так как обучение в школе, в виду своей новизны, достаточно сложный вид деятельности для ребёнка, учитель должен учитывать специфику учебной и игровой деятельности, а также появившиеся новообразования этого периода, чтобы лучше организовать учебную деятельность и правильно построить урок.

1.2 Понятие и сущность адаптации младшего школьника к школе

Понятие социально-психологической адаптации личности заключается в оптимальной реализации внутренних возможностей человека и его личностного потенциала в социально значимой деятельности; в способности, сохраняя себя как личность, взаимодействовать с окружающим социумом в конкретных условиях существования. В процессе социально-психологической адаптации изменяется и внутренний мир человека: появляются новые представления, знания о деятельности, которой он занимается, в результате чего происходит самоидентификация личности.

Адаптация – это приспособление организма к условиям существования [9]. Для общей психической характеристики периода адаптации ребенка к школе, связанного с радикальными изменениями его поведения, полезно воспользоваться понятиями социальной ситуации развития и внутренней позиции. Первое из этих понятий относится к социальным условиям, в которых идёт процесс психического развития ребёнка. Оно так же включает представление о месте, занимаемом ребёнком в обществе, в системе разделения труда, связанные с этим права и обязанности. Второе понятие характеризует внутренний мир ребёнка, те изменения, которые в нём должны произойти для того, чтобы ребёнок смог хорошо приспособиться к новой социальной ситуации и использовать её для своего дальнейшего психологического роста. Эти изменения обычно связаны с формированием новых отношений нового смысла и цели жизни, затрагивают потребности, интересы и ценности, формы поведения и отношения к людям. В целом они так же связаны с началом серьёзных изменений личностного и межличностного плана в психологии ребёнка.

Начало обучения в школе – это не только новые условия в жизни и деятельности ребенка – это новые контакты, новые отношения, новые обязанности. Изменяется вся жизнь ребёнка: всё подчиняется учёбе, школе,

школьным делам и заботам. Это очень напряжённый период, прежде всего потому, что школа с первых дней ставит перед учениками целый ряд задач, не связанных непосредственно с их опытом, требует максимальной мобилизации интеллектуальных и физических сил.

На первых этапах адаптации мотивы, связанные с познанием, учением, имеют незначительный вес, а познавательная мотивация учения и воля ещё не достаточно развиты, они постепенно формируются в процесс самой учебной деятельности.

Различают адаптацию физиологическую и социально-психологическую.

Физиологическая адаптация понимается как совокупность физиологических реакций, лежащих в основе приспособления организма к изменению окружающих условий.

Социально-психологическая адаптация представляет собой приспособление личности к социальной сфере.

Целью любой адаптации является устранение либо ослабление вредоносного действия окружающей среды.

Различают адаптацию специфическую и неспецифическую. Специфическая адаптация вызывает такие изменения в организме, которые направлены непосредственно на устранение либо ослабления действий неблагоприятного фактора. Неспецифическая адаптация обеспечивает активизацию разнообразных защитных систем организма, целесообразную на начальных этапах приспособления к любому фактору среды, независимо от его природы [36].

В процессе школьного обучения учащиеся проходят адаптацию к учебной деятельности. Особое напряжение организма наблюдается у первоклассников, когда новые социально обусловленные требования вызывают неспецифическую, стрессовую реакцию организма ребёнка.

С началом обучения в школе удельный объём нагрузок, связанный с длительной неподвижностью, сильно возрастает по сравнению с

предшествующим периодом жизни ребёнка. В то же время для детей вообще, а особенно для малышей в возрасте 6-7 лет, эта нагрузка является наиболее утомительной.

Приспособление (адаптация) ребёнка к школе происходит не сразу. Не день, не неделя требуется для того, чтобы освоиться в школе по-настоящему. Это довольно длительный процесс, связанный со значительным напряжением всех систем организма.

Сложность приспособления организма к новым условиям и новой деятельности, высокая цена, которую «платит» организм ребёнка за достигнутые успехи, определяют необходимость тщательного учёта всех факторов, способствующих адаптации ребёнка к школе и, наоборот, замедляющих её, мешающих адекватно приспособиться. Учитель должен хорошо представлять себе это и нести ответственность за здоровье каждого ученика.

При поступлении в школу коренным образом изменяются условия жизни и деятельности ребенка; ведущей становится учебная деятельность. В элементарных формах учебная деятельность осуществлялась и дошкольником, но для него она носила второстепенный характер, т.к. ведущей выступала игра; мотивы учебной деятельности дошкольника также были преимущественно игровыми.

Режим школьных занятий требует гораздо более высокого, чем в дошкольном детстве, уровня произвольности поведения. Необходимость налаживать и поддерживать взаимоотношения с педагогами и сверстниками в ходе совместной деятельности требует развитых навыков общения. В этой связи особую важность приобретает готовность к школьному обучению, которая должна быть сформирована у старших дошкольников. Дети, имеющие достаточный опыт общения, с развитой речью, сформированными познавательными мотивами и умением произвольно-волевой регуляции поведения, легко адаптируются к школьным условиям.

Часто в более выигрышных условиях оказываются дети, посещавшие

детский сад, поскольку там элементы готовности к школьному обучению целенаправленно формируются педагогическим воздействием. Дети, не посещавшие дошкольные учреждения, пользовались более пристальным и индивидуализированным вниманием родителей. Они, как правило, обладают определенными преимуществами в познавательной сфере, но часто не имеют достаточного опыта взаимоотношений и вообще стоят на эгоцентрической личностной позиции. Затруднения, возникающие вследствие недостаточной готовности к школе, могут быть причиной дезадаптации ребенка. Неспособность к адекватному поведению и неудачи в учебной деятельности, закрепляясь, способствуют возникновению так называемых школьных неврозов.

В первые учебные недели может закладываться основа для развития в будущем слабой успеваемости, поэтому многие исследователи большое значение придают вопросам школьной готовности, а также адаптации первоклассника к новым условиям систематического обучения в коллективе сверстников

Большинство детей в основном готовы к школе. Желание новизны, осознание важности изменения своего статуса: «я уже ученик!», готовность к выполнению, стоящих перед ним задач, помогают ребёнку принять требование учителя, касающиеся его поведения, отношений со сверстниками, подчиниться новому режиму дня, распорядку занятий, иерархии дел и т. п.

Несмотря на то, что выполнение многих правил достаточно трудно, воспринимаются они учеником как общественно значимые и неизбежные. Опытный учитель и родители знают, и понимают, насколько важно, чтобы требования соблюдения правил и норм поведения не было эпизодическим, зависящим от настроения. Учитель должен с самого начала разъяснить детям, что от них требуется. Важно сразу показать ученику отличие его новой позиции, прав, обязанностей от того, что было раньше, до школы.

Требования соблюдения правил и норм поведения вовсе не означает, что разговор о них должен обернуться перечнем запрещений и обязанностей.

Дети сами стараются разобраться в необходимости каждого правила, выделить наиболее важные, наиболее значимые. Нужно не только дать детям знания о нормах поведения уже в первые дни обучения в школе, но и построить весь процесс воспитания так, чтобы он способствовал развитию и возникновению у ребёнка определённых нравственно-этических выводов.

Учебная деятельность носит коллективный характер, именно поэтому ребёнок должен обладать определёнными навыками общения со сверстниками, умением вместе работать. Большинство детей быстро знакомятся, осваиваются в новом коллективе, работают вместе, и всё-таки элемент соревновательности, конкурентности доминирует в совместной работе.

Ребёнок должен почувствовать, что ему интересно и радостно среди одноклассников: ведь ему очень необходима их оценка, их отношение. Каждому малышу очень хочется завоевать авторитет и доверие сверстников. Положительные эмоции, которые ребёнок испытывает при общении со сверстниками, во многом формирует его поведение, облегчает адаптацию к школе. И здесь чрезвычайно велика роль учителя. Мы часто забываем, что дети смотрят друг на друга глазами учителя. Отношение учителя – индикатор отношений к нему и его одноклассников.

От негативного отношения учителя ребёнок страдает вдвойне: учитель относится к нему плохо, и так же относятся к нему дети. Поэтому лучше стараться избегать отрицательных оценок поведения ученика и его школьных успехов.

Конечно, в классе разные дети, но вне зависимости от их личностных характеристик, интеллектуального развития, психического состояния учитель не может и не должен выделять кого-то из них, любым способом подчеркнуть чью-то привлекательность, показывать, что кто-то нравится ему больше других, а тем более никак не подчёркивать неприятие какого-то ученика, его отрицательных качеств. Нельзя, особенно на первых порах обучения, сосредотачивать внимание ребят на ошибках, недостатках работы

и поведения отдельного ученика.

У некоторых учителей с первых дней выделяются «любимчики», фавориты: они раздают и собирают тетради, ведут учёт замечаний, выполняют другие «личные» поручения учителя. Дети это видят, замечают. Происходит расслоение класса, которое не способствует установлению дружеских взаимоотношений между всеми учащимися.

Учитель должен поддерживать дружбу детей по интересам, формировать эти интересы. Важная цель воспитательной работы в первые месяцы пребывания ребёнка в школе – привить ему чувство, что класс, школа не являются чуждой ему группой людей. Это доброжелательный, чуткий коллектив сверстников, младших и старших товарищей.

Воспитательная работа должна вестись, прежде всего, личным примером учителя, отзывчивого, доброго, готового прийти на помощь, не упрекнув в лени и нерадивости.

От отношения учителя к ученикам на этом этапе адаптации к школе во многом зависит то, как будут складываться взаимоотношения учитель – ученик, отношения, определяющие в значительной степени психологическую адаптацию к школе. Как правило, учитель для ученика – высший авторитет, которому на первых порах уступает даже авторитет родителей. Учитель – не просто взрослый, а авторитетный наставник, требующий выполнения правил поведения, пресекающий их нарушения, вся деятельность которого подчинена основной задаче – дать знания. И ученики, как правило, очень хорошо понимают это. Они чётко осознают дистанцию, понимают статус учителя, отличают его от других взрослых.

Особое значение в отношениях учителя и учеников, да и учеников между собой на первом, начальном этапе обучения имеет оценка учителем успехов и неудач в процессе учёбы.

Психология восприятия ребёнком оценки (не отметки как таковой) его деятельности, в конечном счёте, является оценкой его личности в целом. Этому способствует реакция и сверстников, и взрослых (родителей,

знакомых). Вспомните, о чём чаще всего спрашивает любой взрослый у ребёнка: «Как ты учишься? Какие у тебя отметки?». «Что сегодня получил?» - фраза, которой каждый родитель считает необходимым встретить своего ребёнка. Если учитель считает, что ученик успешно справляется с учёбой, у него хорошее поведение, он хороший товарищ, то так же, как правило, оценивают его и ребята в классе, и родители, и родители их одноклассников.

Всё это свидетельствует о большой ответственности учителя за эту оценку, которую он даёт каждому ребёнку, и, несомненно, повышает требования к педагогу, технике его общения с детьми.

Первоклассники очень остро воспринимают малейшую несправедливость учителя, так как находятся в большой эмоциональной зависимости от него.

Одна из основных задач, которые ставит перед ребёнком школа – это необходимость усвоения им определённой суммы знаний, умений и навыков. Несмотря на то, что общая готовность учиться (желание учиться) практически одинаково у всех детей, реальная готовность к обучению очень различна. Поэтому у ребёнка с недостаточным уровнем интеллектуального развития произвольного внимания, воли и других качеств, необходимых при обучении, будут самые большие трудности в процессе адаптации.

Начало обучения в школе позволяет ребёнку занять новую жизненную позицию и перейти к выполнению общественно значимой учебной деятельности. Но в самом начале обучения у первоклассников ещё нет потребности в теоретических знаниях, а именно эта потребность является психологической основой формирования учебной деятельности

Нарушения адаптации рассматриваются как предпосылки для развития разного рода патологических состояний. У некоторых детей возникают вредные привычки: сосание пальцев, карандашей, обкусывание ногтей и пр. В период неустойчивой адаптации дети чаще болеют простудными заболеваниями, у них снижается масса тела и т. п. [6].

Таким образом, адаптация социальная – процесс и результат освоения

ребёнком новых для него социальных ролей и позиций, значимых для самого ребёнка и его социального окружения – родителей, учителей, сверстников, всего социума [7].

Адаптация психическая – психическое явление, выражающееся в перестройке динамического стереотипа личности в соответствии с новыми требованиями окружающей среды [46].

Процесс физиологической адаптации к школе можно разделить на несколько этапов или периодов, каждый из которых имеет свои особенности и характеризуется различной степенью напряжения функциональных систем организма.

Успешность процесса адаптации во многом определяется состоянием здоровья ребёнка, поэтому проблемой адаптации к школе в зависимости от здоровья давно занимаются медики.

Тяжелее всех адаптируются дети, у которых неблагоприятно протекал период новорожденности, дети, перенёсшие черепно-мозговые травмы, часто болеющие, страдающие различными хроническими заболеваниями и особенно имеющие расстройства нервно-психической сферы. Общая ослабленность ребёнка, любое заболевание, как острое, так и хроническое, задержка функционального созревания, ухудшённое состояние центральной нервной системы служат причиной более тяжёлого протекания адаптации и обуславливают снижение работоспособности, высокую утомляемость, более низкую успеваемость, ухудшение здоровья.

Социально-психологическая адаптация, как уже отмечалось ранее, является определяющей при поступлении ребенка в школу и представляет собой: процесс активного приспособления; систему качеств личности, умений и навыков, обеспечивающих успешность последующей жизнедеятельности и обучения.

В работе белорусского исследователя Г.М. Чуткиной выявлено 3 уровня адаптации детей к школе:

1. Высокий уровень: положительное отношение к школе, прилежание, внимательность, выполнение поручений учителя, учебный материал усваивается легко, ученик занимает благоприятное положение в классе.
2. Средний уровень: посещение школы не вызывает отрицательных переживаний, выполнение поручений при контроле учителя, учебный материал понимается при хорошем изложении учителя, дружит со многими одноклассниками.
3. Низкий уровень: отрицательное отношение к школе, частые нарушения дисциплины, жалобы на здоровье, учебный материал усваивается фрагментарно, требуется помощь учителя, близких друзей нет, знает не всех одноклассников.[36]

Чтобы период адаптации к школе прошел у ребенка относительно легко, важно, чтобы взаимоотношения в семье были хорошими, отсутствовали конфликтные ситуации и у самого ребенка был благоприятный статус в группе сверстников. Адаптация — многофакторный процесс включения ребенка в новые для него условия школы, в новую систему требований и контроля, в новый коллектив. Волков Б.С. и Волкова Н.В. выделяют следующие факторы, влияющие как позитивно, так и негативно на адаптацию младших школьников (см. таблицу 1).

Таблица 1

Факторы, влияющие на адаптацию младших школьников

	Позитивно	Негативно
1	Адекватность самооценки своего положения	Неправильные методы воспитания в семье
2	Своевременность перехода от игры к учению	Функциональная неготовность к обучению в школе
3	Правильные методы воспитания в семье	Неудовлетворенность в общении со взрослыми
4	Благоприятный статус в группе сверстников	Неадекватное осознание своего положения в группе сверстников

При изучении процесса адаптации и его характеристик, связанных с обучением детей в школе, нельзя обойти вниманием такое понятие, как «школьная дезадаптация». Этим термином, как правило, обозначаются отклонения в учебной деятельности школьника, проявляющихся в виде затруднений в учении, нарушении дисциплины, конфликтов с одноклассниками.

В общем виде под школьной дезадаптацией подразумевается совокупность признаков, свидетельствующих о несоответствии социально-психологического, психофизиологического статуса ребёнка требованиям общеобразовательной школы, в связи с чем ему трудно адаптироваться к новым условиям, а в крайнем случае – и невозможно.

Вроно М.Ш «Под школьной дезадаптацией (ШД) понимают нарушения приспособления личности школьника к условиям обучения в школе, которое выступает как частное явление расстройства у ребенка общей способности к психической адаптации в связи с какими-либо патологическими факторами» [15].

Рассмотрим основные типы проявлений школьной дезадаптации:

1) неуспешность в обучении по программам, выражающаяся в хронической неуспеваемости, а также в недостаточности и отрывочности общеобразовательных сведений без системных знаний и учебных навыков;

2) постоянные нарушения эмоционально-личностного отношения к отдельным предметам, обучению в целом, педагогам, а также к перспективам, связанным с учебной;

3) систематически повторяющиеся нарушения поведения в процессе обучения и в школьной среде [40].

Остановимся на основных причинах, вызывающих у младшего школьника трудности адаптации к школьному обучению.

1. несформированность «внутренней позиции школьника», представляющей собой сплав познавательной

потребности и потребности в общении с взрослыми на новом уровне (Божович Л.И.).

О «внутренней позиции школьника» можно говорить только тогда, когда ребенок действительно хочет учиться, а не только ходить в школу. Нужно помочь ребенку, сталкивающемуся с таким и трудностями, принять «позицию школьника»: чаще ненавязчиво беседовать о том, зачем нужно учиться, почему в школе именно такие правила, что будет, если никто не станет их соблюдать.

2. Слабое развитие произвольности — одна из основных причин неуспеваемости в первом классе. Анализируя предпосылки, необходимые для успешного овладения учебной деятельностью, Д.Б. Эльконин и его сотрудники выделили следующие параметры:

- умение детей сознательно подчинить свои действия правилу, обобщенно определяющему способ действия;
- умение ориентироваться на заданную систему требований;
- умение внимательно слушать говорящего и точно выполнять задания, предлагаемые в устной форме;
- умение самостоятельно выполнить требуемое задание по зрительно воспринимаемому образцу.

Фактически эти параметры и являются тем нижним уровнем актуального развития произвольности, на который опирается обучение в первом классе.

3. Недостаточное развитие у ребенка учебной мотивации, позволяющей ему воспринимать и старательно выполнять учебные задания, приводит к трудностям адаптации в начале обучения. Учебная мотивация складывается из познавательных и социальных мотивов учения, а также мотивов достижения. Н.И. Гуткина считает, что учебная мотивация обеспечивает необходимый уровень произвольности.

4. Ребенок, став учеником, вынужден подчиняться новым для него правилам школьной жизни, что, в свою очередь, приводит к

повышению психологического напряжения. Многочисленные «можно», «нельзя», «надо», «положено», «правильно», «неправильно» лавиной обрушиваются на первоклассника. Эти правила связаны как с организацией самой школьной жизни, так и с включением ребенка в новую для него учебную деятельность. Нормы и правила порой идут вразрез с непосредственными желаниями и побуждениями ребенка. К этим нормам нужно адаптироваться.

5. Общение с учителем может представлять трудность для ребенка. Именно в сфере общения ребенка со взрослым к концу дошкольного возраста происходят существенные изменения. Если попытаться обозначить их одним словом, то это будет произвольность. К началу обучения в школе в общении со взрослым дети становятся способными опираться не на личный ситуативный опыт, а на все то содержание, которое создает контекст общения, понимание позиции взрослого и смысла вопросов учителя. Именно эти черты необходимы ребенку для принятия учебной задачи - одного из важнейших компонентов учебной деятельности.
6. Трудности адаптации к школьной жизни, к систематическому обучению могут быть обусловлены недостаточно развитой способностью к взаимодействию с другими детьми. Психические функции сначала складываются в коллективе в виде отношений детей, а затем становятся функциями психики индивида. Только соответствующий уровень развития общения ребенка со сверстниками позволяет адекватно действовать в условиях коллективной учебной деятельности. Общение со сверстником теснейшим образом связано с таким важнейшим элементом учебной деятельности, как учебное действие. Овладение учебными действиями дает ребенку возможность усваивать общий способ решения целой категории задач.
7. Трудности детей на первых порах обучения в школе могут быть связаны со специфическим отношением к себе, своим возможностям и

способностям, к своей деятельности и ее результатам. Учебная деятельность предполагает высокий уровень контроля, который должен базироваться на адекватной оценке своих действий и возможностей. Для того чтобы ребенок был способен лучше адаптироваться к изменившимся условиям его жизни, ему необходимо иметь положительное представление о себе. Дети с отрицательной самооценкой склонны в каждом деле находить непреодолимые препятствия. У них высокий уровень тревожности, эти дети хуже приспосабливаются к школьной жизни, трудно сходятся со сверстниками, учатся с явным напряжением, испытывают трудности в овладении знаниями.

8. Завышенные требования со стороны родителей отрицательно влияют на адаптацию ребенка к школе. Нормальные средние успехи ребенка воспринимаются родителями как неудача. Реальные достижения не учитываются, оцениваются низко. В результате у младшего школьника растет тревожность, падает стремление к достижению успеха, уверенность в себе, формируется низкая самооценка, которая закрепляется низкой оценкой окружающих [30].

Таким образом, психические качества и свойства, определяющие готовность к школе, существуют не изолированно, а тесно взаимосвязаны и образуют структуру психологической готовности к обучению в школе. Адаптация младшего школьника, как уже отмечалось ранее, является определяющей при поступлении ребенка в школу и представляет собой: процесс активного приспособления; систему качеств личности, умений и навыков, обеспечивающих успешность последующей жизнедеятельности и обучения.

1.3 Сущность и специфика детско-родительских отношений в младшем школьном возрасте

С поступлением ребенка в школу происходят изменения в его взаимоотношениях с окружающими людьми, причем довольно существенные. Прежде всего, значительно увеличивается время, отводимое на общение. Теперь большую часть дня дети проводят в контактах с окружающими людьми: родителями, учителями, другими детьми.

Прилежность, дисциплинированность младшего школьника, принятие им правил школьной жизни, успешность или не успешность учебы сказывается на всей системе детско-родительских отношений.

В младшем школьном возрасте открываются новые возможности для стимулирования психического развития ребенка через цикл его отношений с окружающими людьми, особенно с родителями, к воздействиям которых в этом возрасте ребенок еще достаточно открыт. Это позволяет родителям использовать в воспитании социальные мотивы ребенка. Речь идет о мотивах, как признание, одобрение со стороны значимых взрослых людей (родителей), стремление получить высокую оценку и ряде других. Вместе с тем младший школьник получает и новые права: право на уважительное отношение родителей к своим учебным занятиям, на рабочее место, учебные принадлежности.

Поступивший в школу ребенок автоматически занимает совершенно новое место в системе детско-родительских отношений: у него появляются постоянные обязанности, связанные с учебной деятельностью. Родители общаются с ребенком не только как с уникальным человеком, но и как с человеком, взявшим на себя обязательство (неважно - вольно или по принуждению) учиться, как все дети в его возрасте.

Живя среди тех же близких, в том же пространстве, называемом «дом», он начинает чувствовать, что его жизнь принципиально изменилась - на него легли обязательства не только ежедневно посещать школу, но и подчиняться

требованиям учебной деятельности.

Свобода дошкольного детства сменяется отношениями зависимости и подчинения новым правилам жизни. Родители начинают по-новому контролировать ребенка в связи с необходимостью учиться в школе, выполнять домашние задания, строго организовывать режим дня. Ужесточение требований к ребенку, даже в самой доброжелательной форме, возлагает на него ответственность за самого себя. Необходимое воздержание от ситуативных импульсивных желаний и обязательная самоорганизация создают изначально у ребенка чувство одиночества, отчужденности себя от родителей - ведь он должен нести ответственность за свою новую жизнь и сам организовывать ее. Начинается трудный период испытания ребенка не только необходимостью ходить в школу, быть дисциплинированным (правильно вести себя в классе, быть внимательным к ходу урока, к умственным операциям, которые надо совершать при исполнении заданий учителя и др.), но и необходимостью организации своего дня дома, в семье.

В данный возрастной период детско-родительские отношения приобретают некоторые нюансы.

Любящие и заботливые родители, опираясь на высоко ценимую ребенком возможность «быть школьником», должны помочь ему освоить совокупность требований школьной ситуации и учебной деятельности:

- Нельзя «бросить» ребенка в этой трудной ситуации, рассчитывая, что он полностью самостоятельно с ней справится, но вредна и другая крайность - перехватывание, удушение инициативы ребенка.
- Родительская поддержка может быть оказана в форме повышенного интереса к тонкостям школьных заповедей, в придании сбору портфеля, подготовке к следующему школьному дню статуса ритуала.
- «Вспышка конформизма», стремление выполнить все в точности, «как сказала учительница», связана как раз с особой ценностью правил и норм для новоиспеченного школьника и должна быть принята родителями с пониманием.

- Сетования и опасения по поводу несовершенства учителей и школьных программ следует отложить до лучших времен - Нужно обратить внимание на характер тех ценностей, тревог и эмоциональных акцентов, которые транслируются ребенку в свободном общении: «Тебя сегодня не ругали?» - ценность послушания, «А кто еще в классе получил пятерку?» - ценность престижа, «Из окон не дует?» - бытовые ценности и др.[19]

При наличии благоприятных детско-родительских отношениях родители младшего школьника озабочены учебными проблемами ребенка. Именно дома пытаются организовать его правильное отношение к учебной деятельности - отношение взятой на себя ответственности. Многие родители специально берут отпуск в сентябре, чтобы помочь ребенку войти в учебную деятельность и определить его самочувствие и успехи на многие годы вперед [31].

При адекватных детско-родительских отношениях родители придают особое значение организации рабочего места (стол, стул, полки, лампа, часы и др.), ведутся беседы о необходимости правильно спланировать свое время, чтобы хорошо учиться и успевать играть, гулять, заниматься другими приятными или обязательными делами. Некоторые родители реально, практически учат организовывать рабочее время для занятий. Так, в одном семействе детям для исполнения домашних заданий давали специально определенное время, тем самым строго контролируя их деятельность. Заведенный будильник ставился перед ребенком на столе. Тикающий будильник, прыгающая поминутно стрелка довольно быстро приучили детей контролировать себя во время работы и не отвлекаться на постороннее.

Самое главное, что могут дать родители младшему школьнику, - научить его воздерживаться от развлечений в урочное время, прочувствовать, что значит «делу время - потехе час», брать ответственность на себя, тем самым научиться управлять своей волей. Разумные и любящие родители помогают ему освоить предъявляемые к нему требования учебной деятельности и принять эти требования как неизбежное и необходимое.

Успехи ребенка в освоении норм жизни в новых условиях формируют у него потребность в признании не только в прежних формах отношений, но и в учебной деятельности. Характер адаптации к условиям жизни в младшем школьном возрасте и отношение к ребенку со стороны родителей определяют состояние и развитие его чувства личности. В условиях чувствительной к изменению социального статуса ребенка семьи ребенок обретает новое место и внутри детско-родительских отношений: он ученик, он ответственный человек, с ним советуются, с ним считаются.

Ценностное отношение к ребенку с высокой рефлексией и ответственностью за него - наиболее эффективный стиль детско-родительских отношений в младшем школьном возрасте. Здесь ребенку выражают любовь и доброжелательность, с ним играют и разговаривают на интересующие его темы. При этом его не сажают себе на голову и предлагают считаться с другими. Он знает, что такое «надо», и умеет дисциплинировать себя. В такой семье растет полноценный человек с чувством собственного достоинства и ответственности за близких. В школе ребенок из такой семьи быстро обретает самостоятельность, он умеет строить отношения с одноклассниками, сохраняя чувство собственного достоинства и знает, что такое дисциплина.

Незаинтересованность родителей развитием и внутренней жизнью младшего школьника делает его одиноким, несчастным. Впоследствии у него возникает отчужденное отношение к людям или агрессивность. В школе ребенок из подобной семьи неуверен в себе, невротизирован, он испытывает затруднения во взаимоотношениях со сверстниками.

Таким образом, прикоснувшись к возможным условиям жизни маленького школьника в семье, мы увидели, как невелика для ребенка вероятность жить в идеальных условиях семьи, где родители понимают особенности его умственного и личностного развития. Лишь нормальные, здоровые психически, любящие родители обеспечивают младшему школьнику чувство защищенности, доверия и условия для нормального

существования.

В младшем школьном возрасте в процесс детско-родительских отношений примешиваются новые виды поведения ребенка:

1. Хитрость младшего школьника проявляется в нарушении привычных установлений или требований родителей в скрытой форме, намеренное создание ситуаций, в которых ребенок может извлечь некоторую выгоду для себя. Хитрость носит, как правило, игровой характер, не превращаясь в злостные формы избегания наказания или сокрытия правды. Например, вместо мытья рук перед едой ребенок или вообще не моет их, или идет в ванную, проводит там некоторое время, затем выходит к столу, так и не вымыв рук. Он может также поиграть с водой и выйти с мокрыми (но грязными) руками, демонстративно показывая их матери. Если мать упрекает его за это, он говорит, что «забыл», возвращается в ванную и моет руки.

2. Взрослое поведение. Частный случай манерничанья и кривлянья, при котором ребенок ведет себя демонстративно «по-взрослому». Под взрослым поведением мы понимаем два типа реакций - рассудительность и взрослость. У ребенка могут наблюдаться или оба типа взрослого поведения, или какой-то один. Рассудительность возникает в споре или ситуации, требующей противопоставления своего желания (намерения) требованиям (просьбам) родителей. Аргументация имеет характер повторения слышанного от взрослых, своеобразного резонерства. Подобная рассудительность оказывается (по мнению родителей) вязкой: если вступить с ребенком в обсуждение его аргументации, дискуссия может продолжаться бесконечно долго. Ребенок, по утверждению родителей, изображает какого-то конкретного члена семьи.

3. Реакция на критику - неадекватные реакции на высказанное или продемонстрированное иным образом отношение родителей к поведению, действиям, продуктам деятельности ребенка. Дети, как отмечают родители, демонстрируя им нечто, ждут похвалы, а если получают критические замечания, обижаются, начинают обвинять родителей в невнимательности, в

некомпетентности и особенно ярко проявляется в случае критики по поводу школьных занятий.

4. Общие вопросы. Возникновение в разговорах с родителями новых тем, не связанных с ежедневными событиями (политика, происхождение планет, Земли, эволюция живого, жизнь в других странах). Особый случай - широкая семья: вопросы об отдаленных родственниках, детстве родителей, родственных связях. Особым случаем общих вопросов на седьмом году жизни является интерес ребенка к истории семьи, семейным связям. Это вопросы о дальних родственниках, детстве родителей, живущих далеко (или покойных) дедушках и бабушках. Отмечается также и интерес к семейному архиву. Увидев старые семейные фотографии (а часто и попросив их достать), ребенок начинает спрашивать о том, кем приходится ему или родителям человек на фотографии. Можно заключить, что здесь мы имеем дело с желанием ребенка найти свое место в широкой сети семейных связей, со своеобразным самоопределением [38].

Детско-родительские отношения составляют важнейшую подсистему отношений семьи как целостной системы и могут рассматриваться как непрерывные, длительные и опосредованные возрастными особенностями ребенка и родителя отношения. Детско-родительские отношения как важнейшая детерминанта психического развития и процесса социализации ребенка могут быть определены следующими параметрами:

- характер эмоциональной связи: со стороны родителя – эмоциональное принятие ребенка (родительская любовь), со стороны ребенка – привязанность и эмоциональное отношение к родителю. Особенностью детско-родительских отношений по сравнению с другими видами межличностных отношений является их высокая значимость для обеих сторон:

- мотивы воспитания и родительства;
- степень вовлеченности родителя и ребенка в детско-родительские отношения;

- удовлетворение потребностей ребенка, забота и внимание к нему родителя;
- стиль общения и взаимодействия с ребенком, особенности проявления родительского лидерства;
- способ разрешения проблемных и конфликтных ситуаций; поддержка автономии ребенка;
- социальный контроль: требования и запреты, их содержание и количество; способ контроля; санкции (поощрения и подкрепления); родительский мониторинг;
- степень устойчивости и последовательности (противоречивости) ее семейного воспитания [42].

Интегративные показатели детско-родительских отношений:

- родительская позиция, определяемая характером эмоционального принятия ребенка, мотивами и ценностями воспитания, образом ребенка, образом себя как родителя, моделями ролевого родительского поведения, степенью удовлетворенности родительство;
- тип семейного воспитания, определяемый параметрами эмоциональных отношений, стилем общения и взаимодействия, степенью удовлетворения потребностей ребенка, особенностями родительского контроля; степенью последовательности в его реализации.

Семья может выступать в качестве как положительного, так и отрицательного фактора воспитания. Положительное воздействие на личность ребенка состоит в том, что никто, кроме самых близких для него в семье людей – матери, отца, бабушки, дедушки, брата, сестры, не относится к ребенку лучше, не любит его так и не заботится столько о нем. И вместе с тем никакой другой социальный институт не может потенциально нанести столько вреда в воспитании детей, сколько может сделать семья.

Семья – это особого рода коллектив, играющий в воспитании основную, долговременную и важнейшую роль.

В каждой семье объективно складывается определенная, далеко не всегда осознанная ею система воспитания. Здесь имеется в виду и понимание целей воспитания, и формулировка его задач, и более или менее целенаправленное применение методов и приемов воспитания, учет того, что можно и чего нельзя допустить в отношении ребенка. Могут быть выделены 4 тактики воспитания в семье и отвечающие им 4 типа семейных взаимоотношений, являющиеся и предпосылкой и результатом их возникновения: диктат, опека, «невмешательство» и сотрудничество.

Диктат в семье проявляется в систематическом поведении одними членами семейства (преимущественно взрослыми) инициативы и чувства собственного достоинства у других его членов.

Родители, разумеется, могут и должны предъявлять требования к своему ребенку, исходя из целей воспитания, норм морали, конкретных ситуаций, в которых необходимо принимать педагогически и нравственно оправданные решения. Однако те из них, которые предпочитают всем видам воздействия приказ и насилие, сталкиваются с сопротивлением ребенка, который отвечает на нажим, принуждение, угрозы своими контрмерами: лицемерием, обманом, вспышками грубости, а иногда откровенной ненавистью. Но даже если сопротивление оказывается сломленным, вместе с ним оказываются сломленными и многие ценные качества личности: самостоятельность, чувство собственного достоинства, инициативность, вера в себя и в свои возможности. Безоглядная авторитарность родителей, игнорирование интересов и мнений ребенка, систематическое лишение его права голоса при решении вопросов, к нему относящихся, – все это гарантия серьезных неудач формирования его личности.

Опека в семье – это система отношений, при которых родители, обеспечивая своим трудом, удовлетворение всех потребностей ребенка, ограждают его от каких-либо забот, усилий и трудностей, принимая их на себя. Вопрос об активном формировании личности отходит на второй план. В центре воспитательных воздействий оказывается другая проблема –

удовлетворение потребностей ребенка и ограждение его от трудностей. Родители, по сути, блокируют процесс серьезной подготовки их детей к столкновению с реальностью за порогом родного дома. Именно эти дети оказываются более неприспособленными к жизни в коллективе. По данным психологических наблюдений именно эта категория подростков дает наибольшее число срывов в переходном возрасте. Как раз эти дети, которым, казалось бы, не на что жаловаться, начинают восставать против чрезмерной родительской опеки. Если диктат предполагает насилие, приказ, жесткий авторитаризм, то опека – заботу, ограждение от трудностей. Однако результат во многом совпадает: у детей отсутствует самостоятельность, инициатива, они так или иначе отстранены от решения вопросов, лично их касающихся, а тем более общих проблем семьи.

Система межличностных отношений в семье, строящаяся на признании возможности и даже целесообразности независимого существования взрослых от детей, может порождаться тактикой «невмешательства». При этом предполагается, что могут сосуществовать два мира: взрослые и дети, и ни тем, ни другим не следует переходить намеченную таким образом линию. Чаще всего в основе этого типа взаимоотношений лежит пассивность родителей как воспитателей.

Сотрудничество как тип взаимоотношений в семье предполагает опосредованность межличностных отношений в семье общими целями и задачами совместной деятельности, ее организацией и высокими нравственными ценностями. Именно в этой ситуации преодолевается эгоистический индивидуализм ребенка. Семья, где ведущим типом взаимоотношений является сотрудничество, обретает особое качество, становится группой высокого уровня развития – коллективом.

Таким образом, родительская позиция характеризуется определенным стилем поведения, реализуемым во взаимодействии с ребенком. Параметрами ее являются динамичность, ригидность, прогностичность. Динамичность определяет способность родителя не использовать различные

дисциплинарные методы, системы запретов. В случае ригидности возможности адаптации воспитательной системы к конкретным условиям и ситуациям оказываются ограничены. Прогностичность характеризует умение родителя предвосхищать в методах воспитания, будущие возрастные изменения ребенка, способность к экстраполяции и прогнозированию развития ребенка.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что переход к школьному обучению коренным образом изменяет весь образ жизни ребенка. В этот период в его жизнь входит учение - деятельность обязательная, ответственная, требующая систематического организованного труда.

С поступлением ребёнка в школу под влиянием обучения закрепляются и развиваются основные человеческие характеристики познавательных процессов (восприятие, внимание, память, воображение, мышление, речь). Из «натуральных», по Л.С. Выготскому, эти процессы к концу младшего школьного возраста должны стать «культурными», то есть превратиться в высшие психические функции, связанные с речью, произвольные и опосредствованные.

Ребенок, который вписывается в школьную систему требований, норм и социальных отношений, чаще всего и считается адаптированным. Такого определения адаптации придерживаются в своих исследованиях И.В. Дубровина, Р.В. Овчарова, Н.И. Гуткина.

Основными критериями адаптированного первоклассника являются положительное отношение к школе, умение входить в контакт со взрослыми и сверстниками и поддерживать его, адекватное восприятие школьных требований, лёгкое усвоение учебного материала, проявление самостоятельности и творческого начала при выполнении учебных и иных поручений.

Из исследований Я.Л. Коломинского, В.С. Мухиной, Г.Г. Кравцова, Е.Е. Кравцовой, М.А. Амонашвили. можно выделить три уровня адаптации

первоклассников к школе: высокий, средний и низкий. Каждому уровню соответствует определенная группа детей.

Трудности, возникающие у младших школьников в процессе адаптации, могут привести к самой неблагоприятной ее форме – дезадаптации.

Для более быстрого и безболезненного привыкания ребенка к школьной жизни, учителю необходимо создать благоприятную атмосферу, соответствующие условия для адаптации ребенка к обучению в школе. Эффективность воспитательно - дидактических воздействий на данном этапе во многом определяется особенностями педагогического общения учителя с учащимися, так как учитель является центральным действующим лицом и субъектом учебно-воспитательного процесса, влияющим на важнейшие изменения в психической сфере ребенка и формирование его личности.

ГЛАВА 2. Эмпирическое исследование влияния детско-родительских взаимоотношений в период адаптации первоклассников в школе

2.1. Организация и методы исследования

При изучении влияния детско-родительских отношений на адаптацию первоклассников и обучение в школе мы опирались на теоретические положения, изложенные в первой главе.

В нашем исследовании мы остановились на соединении количественных и качественных методов.

Цель исследования: определить влияют ли детско-родительских отношения на адаптацию первоклассников к обучению в школе?

Задачи эмпирического исследования:

1) Проанализировать особенности детско-родительских отношений в младшем школьном возрасте.

2) Определить на основе комплексной диагностики состояние процесса адаптации детей младшего школьного возраста к учебной деятельности и школе с учетом детско-родительских отношений.

3) Установить связь учебной мотивации и адаптационных возможностей школьников и детско-родительских отношений.

4) Определить характер влияния детско-родительских отношений на адаптацию первоклассников к школе.

5) Разработать рекомендации для педагогов и родителей по повышению адаптации школьников в начальный период обучения.

Этапы исследования

1) Изучить учебную мотивацию и адаптационные возможности первоклассников в начале их обучения в школе (январь-февраль 2016) и установить взаимосвязь между полученными показателями;

2) Изучить стиль детско-родительских отношений в семье первоклассников на основе полученных на первом этапе данных (февраль-март 2016);

3) Проанализировать зависимость адаптационных возможностей ребенка в зависимости от стиля детско-родительских отношений (апрель-май 2016).

В исследовании принимали участие 60 человек: 30 из которых ученики 1 классов МАОУ «ЦО №1» г. Белгорода и 30 человек – родители этих детей.

Для решения поставленных задач и определения влияния детско-родительских отношений на процесс адаптации к школе в данном исследовании использовались следующие методики:

- методика «Взаимодействие родитель – ребенок» И.М. Марковской.
- определение мотивов учения первоклассников по методике М.Р. Гинзбурга

Строгой выборки при проведении опроса не было, нами выбран стихийный метод, то есть участие приняли те ученики, которые пожелали ответить на вопросы. Интерпретация полученных результатов проводилась методом контент-анализа.

В ходе изучения полученных данных был выделен ряд субъективно оцениваемых характеристик: социально-психологические качества, стиль общения, манеры и стиль поведения, контроль за собой.

Рассмотрим более подробно, выбранные нами методики.

1. Методика «Взаимодействие родитель – ребенок» И.М. Марковской.

Методика предназначена для диагностики особенностей взаимодействия родителей и детей. Опросник позволяет выяснить не только оценку одной стороны — родителей, но и видение взаимодействия с другой стороны — с позиции детей.

Описание методики:

Опросник "Взаимодействие родитель – ребенок" является "зеркальным" и содержит две параллельных формы: для родителей и для детей..

Таким образом, опросник имеет три формы: одну детскую и две взрослые, по 60 вопросов в каждой. Текст опросника включает 10 шкал – критериев для оценки взаимодействия родителей с детьми. На каждую шкалу варианта опросника для подростков приходится равное количество вопросов, кроме двух, которые выделяет большинство исследователей, и которые могут считаться базовыми в родительско-детских отношениях. Это шкалы "автономия-контроль" и "отвержение-принятие", в них вошло по 10 утверждений, а в остальные шкалы — по 5 утверждений.

2. Исследование учебной мотивации по методике М.Р. Гинзбурга

Цель: выявить относительную выраженность различных мотивов, побуждающих к учению детей младшего школьного возраста.

В этой методике основными являются учебно-познавательные мотивы (учебный, социальный, отметка), но нужно учитывать, почему ребенок выбирает данный мотив. Если ученик выбирает учебно-познавательные мотивы, отвечая «я хочу учиться», «в школе выучишься и получишь профессию», «если бы не было школы, я бы все равно учился», то за такой ответ ставится 1 балл. Если же он выбирает учебно-познавательный мотив, потому что «пятерки хорошо получать», «отвечать и руку поднимать», «в школе лучше, чем дома», «потому что он отличник, с ним нужно дружить», «потому что она красивая», — за такой ответ ставится 0 баллов. Также 0 баллов ставится, если ребенок выбирает мотив, не связанный с учебной деятельностью (внешний, игровой, позиционный). Это говорит о том, что он еще не готов к учебной деятельности и, скорее всего, в процессе адаптации к школе у него возникают некоторые трудности: нежелание учиться, ходить в школу, пропуски уроков и т.п.

2.2. Анализ и интерпретация полученных результатов исследования

Результатам проведенного нами исследования по методике «Взаимодействие родитель – ребенок» И.М. Марковской представлено на рисунке 2.2.1.

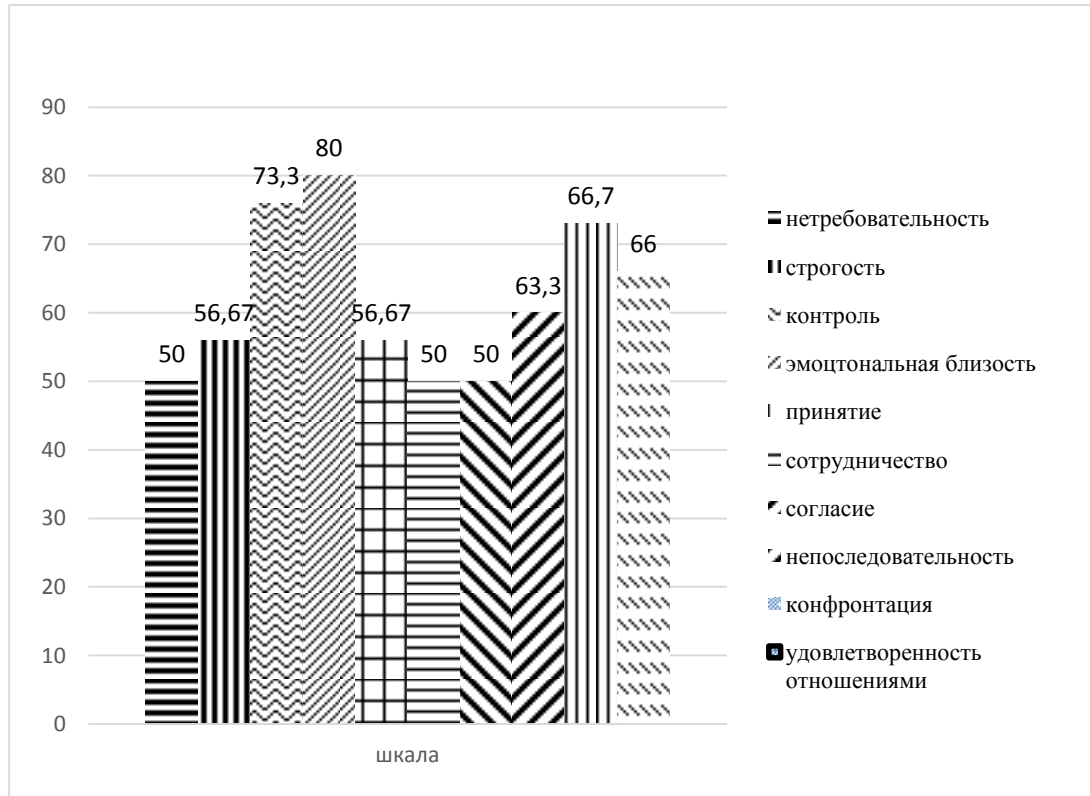


Рисунок 2.2.1. Выраженность показателей взаимодействия родителей и младших школьников (в %)

Во взаимоотношениях с детьми у родителей проявляется: строгость (56,67%), контроль (73,3%), отвержение (56,67%), средний уровень сотрудничества (50%), последовательность действий (63,3%), высокий уровень воспитательной конфронтации в семье (66,7%).

Во взаимоотношениях родители проявляют строгость, что говорит о суровости, строгости мер, применяемых к ребенку в семье, о жесткости правил, устанавливаемых во взаимоотношениях между родителями и детьми, о степени принуждения детей к чему-либо.

В семьях проявляется высокий уровень контроля по отношению к ребенку. Это говорит о том, что родители всегда хотят знать, что и когда делают их дети, и пытаются контролировать каждый их шаг.

Проанализировав данные, мы выявили, что в семьях наблюдается выраженная последовательность действий (63,3%). Последовательность действий родителей во взаимодействии с детьми, постоянство требований, поощрений и наказаний.

Результаты проведенного нами исследования по методике «Взаимодействие родитель – ребенок» И.М. Марковской, представленные на рисунке 2.2.2. Можно отметить, что во взаимоотношениях с родителями у детей нет существенных различий.

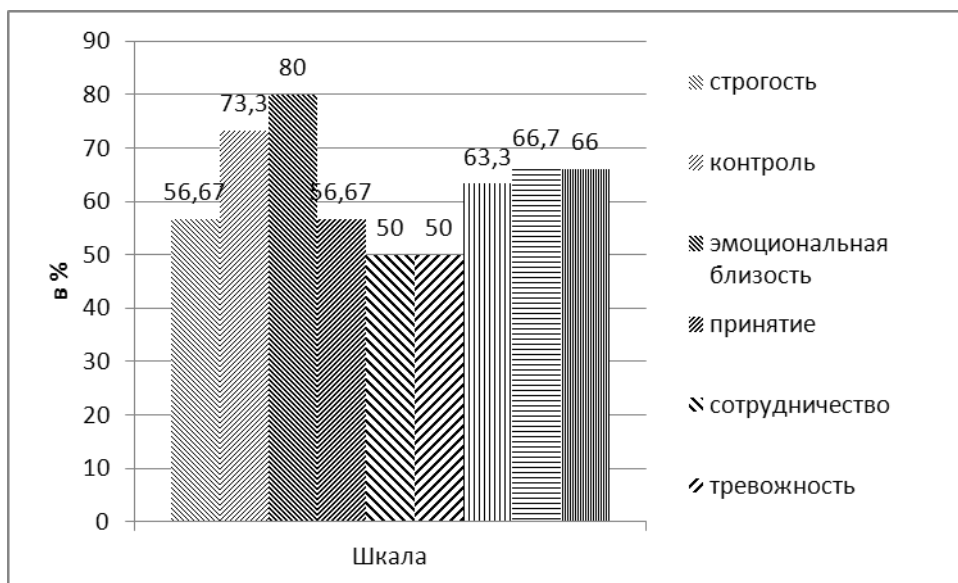


Рисунок 2.2.2. Выраженность показателей взаимодействия младших школьников и родителей (в %)

По шкале «нетребовательность-требовательность родителя» - 50%, «мягкость-строгость родителя»-56,67%, «автономность-контроль по отношению к ребенку»-73,3 % что может свидетельствовать о мелочной опеке, навязчивости, ограничительности; низкий контроль может приводить к полной автономии ребенка, к вседозволенности, которая может быть следствием либо безразличного отношения к ребенку, либо следствием

любования; «эмоциональная дистанция-эмоциональная близость ребенка к родителю»-80% говорит нам о близости к родителям, желании делить с ними самое сокровенное; шкала «отвержение-принятие ребенка родителем»-56,67% что говорит нам о том, что в семье ребенка принимают как личность, уважают его интересы и поведенческие особенности; по шкале «отсутствие сотрудничества-сотрудничество» мы получили 50% и это свидетельствует об уважении личностных качеств ребенка, принятии его прав и достоинства, «тревожность за ребенка»-50%; по шкале «непоследовательность-последовательность родителя» мы получили 63,3% что говорит нам о том, насколько последователен и постоянен родитель в своих требованиях, в своем отношении к ребенку, в применении наказаний и поощрений; "воспитательная конфронтация в семье"-66,7%, «удовлетворенность отношениями ребенка с родителем»-66%.

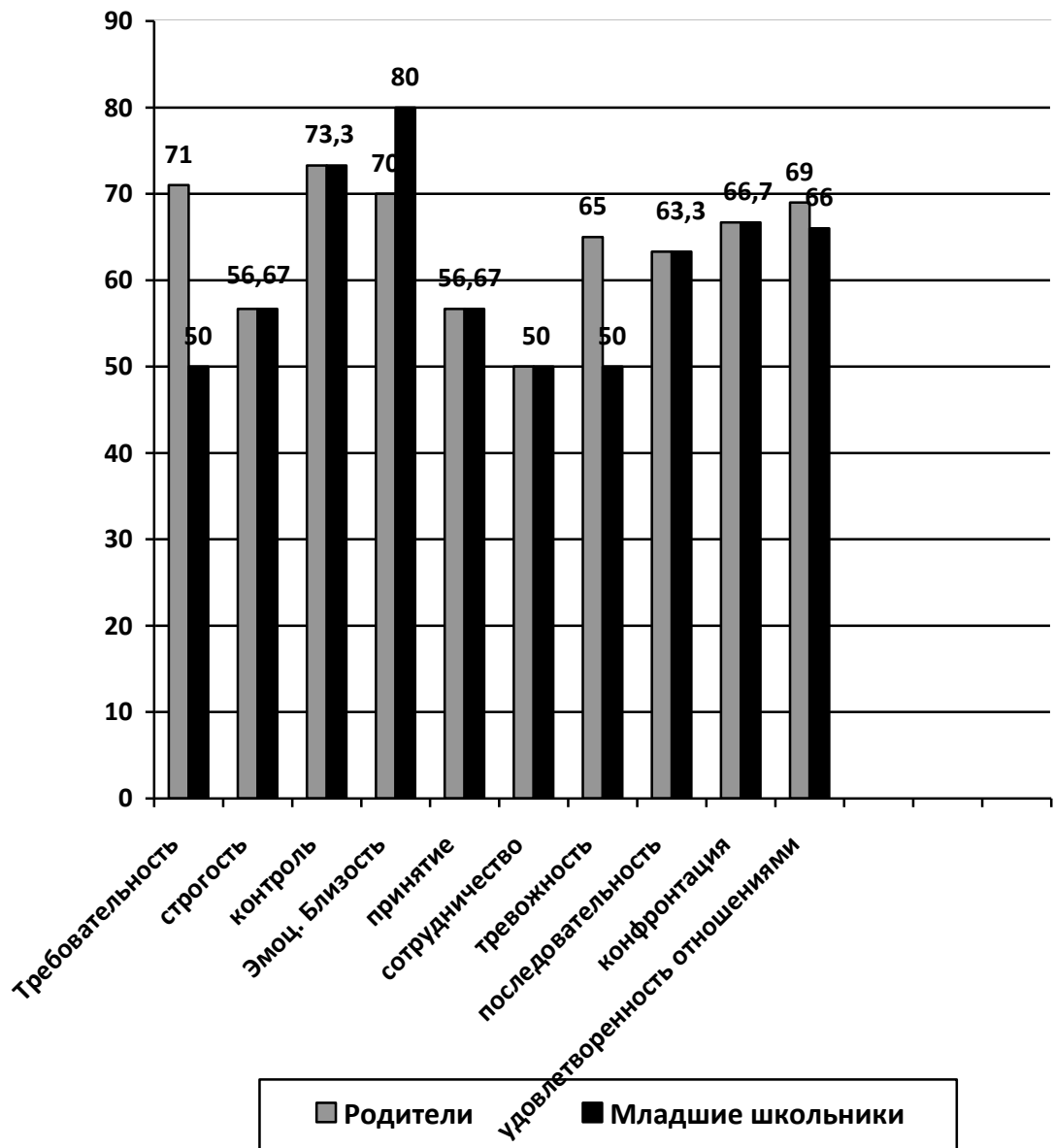


Рис. 2.2.3. Выраженность показателей взаимодействия младших школьников и их родителей (%)

Фактические данные определения уровня учебной мотивации школьников по методике М.Р. Гинзбурга, полученные в результате опроса, представлены на рисунке 2.2.4.

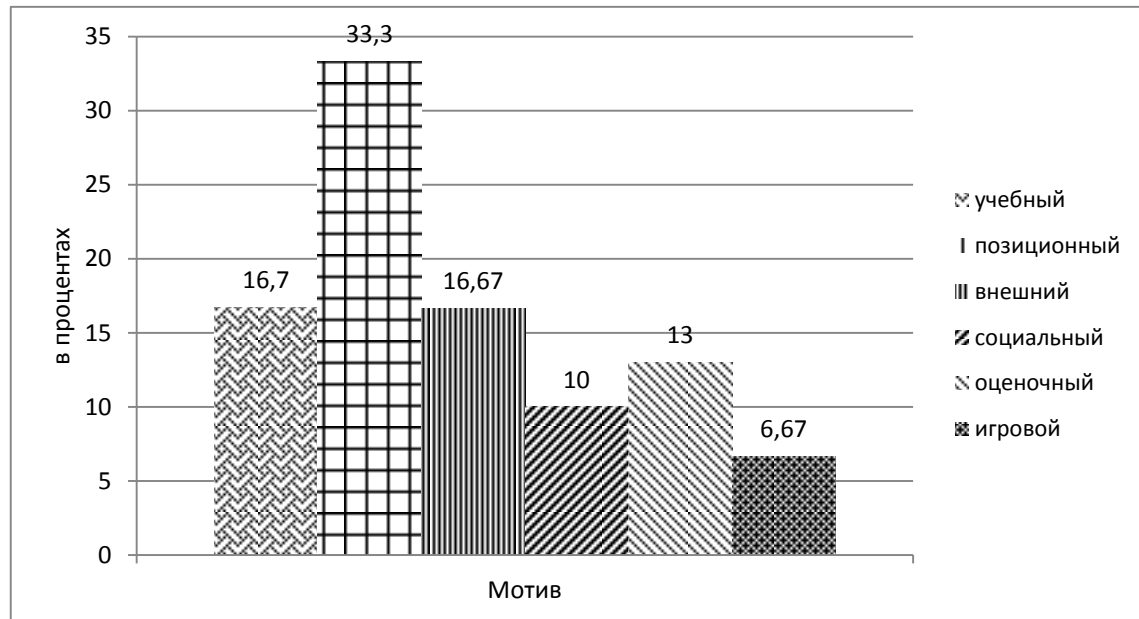


Рисунок 2.2.4. Распределение младших школьников по преобладающим
МОТИВАМ

В результате проведённого исследования установлено, что преобладающими мотивами являются учебный (16,7%) и позиционный (33,3%). Не мало важную роль играет внешний мотив (16,67%), социальный (10%), оценочный (13%), игровой (6,67%). Такие показатели свидетельствуют о мотивационной готовности первоклассников к школе что является важным условием успешного учения ребёнка в начальной школе. Наличие у него соответствующих мотивов учения – это желание ходить в школу, приобретать новые знания, занять позицию школьника.

Для выявления взаимосвязи между детско-родительскими отношениями и адаптацией к учебной деятельности мы провели статистическую обработку данных в программе SPSS 17.0. В качестве математического метода был применен непараметрический коэффициент корреляции γ -критерий Спирмена.

Математический анализ показал следующие результаты, представленные на рисунке 2.2.5.

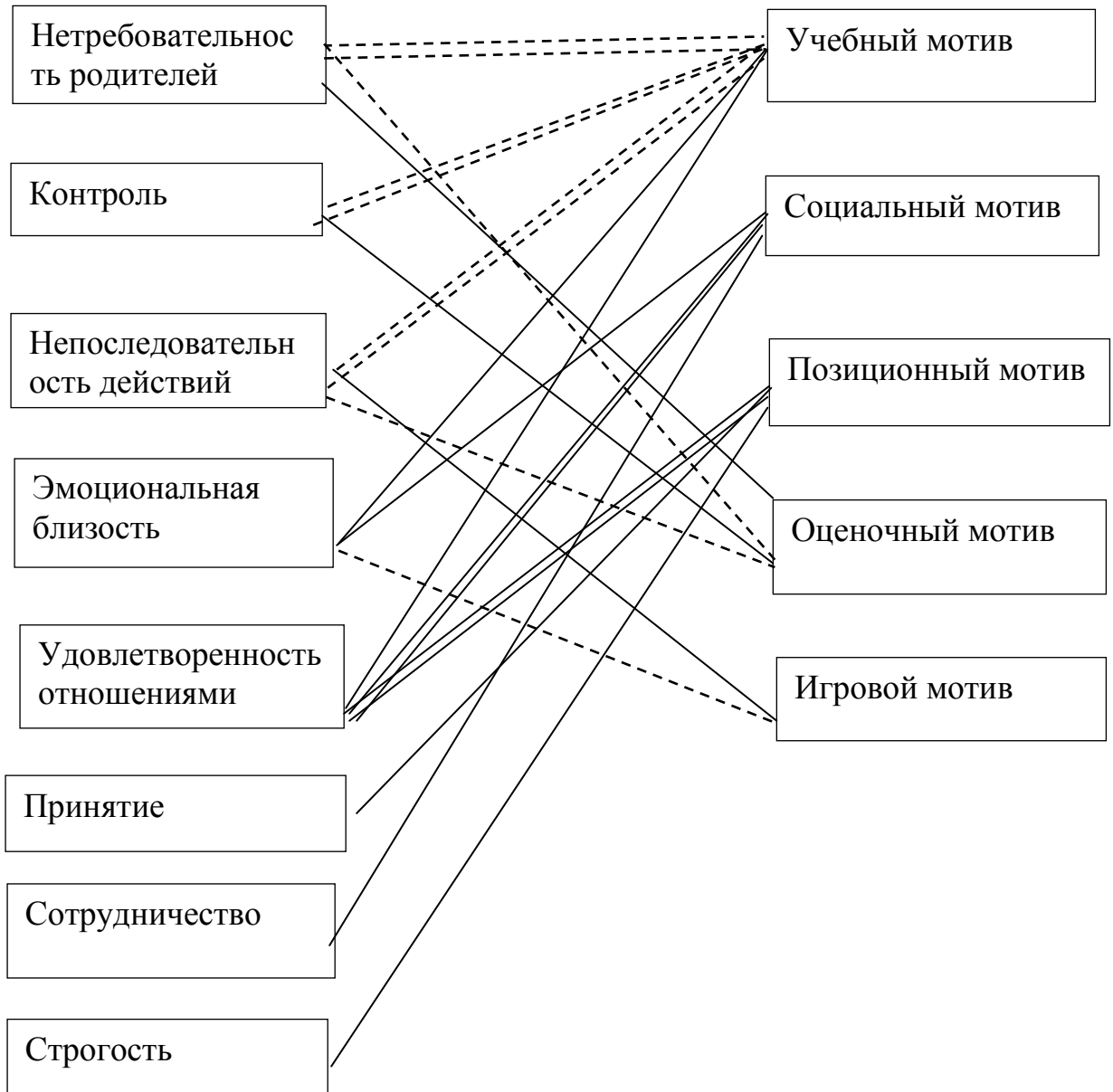


Рис. 2.2.5. Корреляционная плеяда связей между показателями взаимоотношений родителей и мотивами учения.

Примечания: ——— $p \leq 0,01$ прямая связь ——— $p \leq 0,05$
 - - - - $p \leq 0,01$ обратная связь - - - - $p \leq 0,05$

В общем, по всем показателям используемых методик было обнаружено 16 значимых корреляционных связей, из них 11 положительных (прямых) и 5 отрицательных (обратных) корреляционные связи.

Существует обратная корреляционная связь между шкалой «нетребовательность-требовательность родителя» к воспитанию ребенка и

учебным мотивом ($r=-0,001$ при $p\leq 0,01$), что свидетельствует о том, что чем более требовательны родители к ребенку, тем менее будет выражен учебный мотив. То есть, если более требователен родитель, тем больше ожидает он высокого уровня ответственности от ребенка, то ребенку в меньшей степени хочется посещать школу.

Также выявлена обратная корреляционная связь между такой шкалой как «контроль» и учебным мотивом ($r=-0,257$, $p\leq 0,01$) Что говорит нам о том, что чем выше контроль со стороны родителей, тем ниже показатель учебного мотива у ребенка. Суровость, строгость мер, применяемых к ребенку, о жесткость правил, устанавливаемых во взаимоотношениях между родителями и детьми, снижает учебную мотивацию.

Выявлена прямая корреляционная связь на достоверном уровне значимости между шкалой «эмоциональная близость» и учебным мотивом ($r=0,193$, $p\leq 0,05$), что говорит нам о том что чем выше эмоциональная близость между родителями и детьми, тем выше показатели учебной мотивации.

Существует обратная связь между шкалой «непоследовательность родителя» и учебным мотивом ($r=-0,212$, $p\leq 0,01$) что говорит нам о том, что чем выше показатель непоследовательности родителя, тем ниже учебная мотивация у ребенка. То есть, непоследовательность родителя может быть следствием эмоциональной неуравновешенности, воспитательной неуверенности, отвергающего отношения к ребенку.

Существует прямая корреляционная связь на достоверном уровне значимости между шкалой «удовлетворенность отношениями ребенка с родителем» и учебным мотивом ($r=0,119$, $p\leq 0,05$). То есть чем лучше отношения между родителями и детьми, тем лучше складывается учебная мотивация у ребенка.

Выявлена прямая корреляционная связь на достоверном уровне значимости между шкалой «эмоциональная дистанция-эмоциональная близость ребенка к родителю» и социальным мотивом ($r=0,454$, $p\leq 0,05$). У

детей и родителей проявляется желание делиться самым сокровенным и важным.

Существует прямая корреляционная связь между шкалой «удовлетворенность отношениями ребенка с родителем» и социальным мотивом ($r=0,009$, $p\leq 0,01$). При положительных взаимоотношениях между родителями и детьми у ребенка проявляется стремление получать знания, чтобы быть полезным обществу, желание выполнить свой долг, понимание необходимости учиться, чувство ответственности. При этом велико значение мотивов осознания социальной необходимости, долга и ответственности, стремления хорошо подготовиться к выбору профессии.

Существует прямая корреляционная связь на достоверном уровне значимости между шкалой «удовлетворенность отношениями ребенка с родителем» и позиционным мотивом ($r=0,026$, $p\leq 0,05$). Позиционный мотив может проявляться вразного рода попытках самоутверждения, в желании занять место лидера, оказывать влияние на других учеников, доминировать в коллективе и т.д. Мотивы социального сотрудничества состоят в том, что ученик не только хочет общаться и взаимодействовать с другими людьми, но и стремится осознавать, анализировать способы и формы своего сотрудничества и взаимоотношений с учителем, товарищами по классу, постоянно совершенствовать эти формы. Данный мотив является важной основой самовоспитания, самосовершенствования личности.

Выявлена прямая корреляционная связь на достоверном уровне значимости между шкалой «отвержение-принятие ребенка родителем» и позиционным мотивом ($r=0,341$, $p\leq 0,05$). Принятие личностных качеств ребенка, его поведенческих особенностей на прямую влияют на позиционный мотив ребенка.

Обнаружена прямая корреляционная связь на достоверном уровне значимости между шкалой «отсутствие сотрудничества-сотрудничество» и позиционным мотивом ($r=0,400$, $p\leq 0,05$). Наличие сотрудничества между родителями и детьми как нельзя лучше отражает характер взаимодействия.

Сотрудничество является следствием включенности ребенка во взаимодействие, признания его прав и достоинств. Оно отражает равенство и партнерство в отношениях родителей и детей. Чем выше показатель сотрудничества между родителями и детьми, тем выше показатель позиционного мотива у ребенка.

Также выявлена прямая корреляционная связь между шкалой «нетребовательность-требовательность родителя» и оценочным мотивом ($r=0,491$, $p\leq 0,05$). Это говорит нам о том, что при высоких требованиях уровень оценочного мотива у ребенка возрастает. Чем выше показания по этой шкале, тем более требователен родитель, тем больше ожидает он высокого уровня ответственности от ребенка.

Существует прямая корреляционная связь между шкалой «мягкость-строгость родителя» и оценочным мотивом ($r=0,622$, $p\leq 0,05$). Это обозначает что чем выше показатель строгости родителей, тем выше показатель оценочного мотива у ребенка.

Существует прямая корреляционная связь между шкалой «автономность-контроль по отношению к ребенку» и оценочным мотивом ($r=0,751$, $p\leq 0,05$). Чем выше показатели по этой шкале, тем более выражено контролирующее поведение по отношению к ребенку. Высокий контроль может проявляться в мелочной опеке, навязчивости, ограничительности. Такого рода поведение родителей воспитывает в ребенке ответственное отношение к оценке.

Существует обратная корреляционная связь между шкалой «непоследовательность-последовательность родителя» и оценочным мотивом ($r=-0,143$, $p\leq 0,05$). При непоследовательном поведении родителей уровень оценочного мотива у ребенка значительно снижается.

Выявлена обратная корреляционная связь на достоверном уровне значимости между шкалой «эмоциональная дистанция-эмоциональная близость ребенка к родителю» и игровым мотивом ($r= -0,086$, $p\leq 0,05$). Чем

выше уровень эмоциональной дистанции со стороны родителей, тем ниже показатель игрового мотива у ребенка.

Существует прямая корреляционная связь на достоверном уровне значимости между шкалой «непоследовательность-последовательность родителя» и игровым мотивом ($r=0,047$, $p\leq 0,05$). При непоследовательности действий родителей у ребенка повышается показатель игрового мотива, нежели учебного.

Для подтверждения гипотезы и данных, полученных в результате корреляционного анализа мы провели многофакторный регрессионный анализ с целью углубленного изучения полученных связей между типами детско-родительских отношений, учебной мотивацией и адаптацией к обучению в школе.

Показатели учебной мотивации мы отнесли к зависимым переменным, а типы детско-родительских отношений – к независимым, то есть определяющими наличие того или иного мотива учебной деятельности. В результате проведенного множественного регрессионного анализа было получено шесть регрессионных моделей (в соответствие с количеством зависимых переменных учебной мотивации): учебный, социальный, позиционный, оценочный, игровой, внешний. В модель вошли типы ДРО: нетребовательность-требовательность родителя, мягкость-строгость родителя, автономность-контроль по отношению к ребенку, эмоциональная дистанция-эмоциональная близость ребенка к родителю, отвержение-принятие ребенка родителем, отсутствие сотрудничества-сотрудничество, тревожность за ребенка, непоследовательность-последовательность родителя, воспитательная конфронтация в семье, удовлетворенность отношениями ребенка с родителем.

В анализ полученных моделей были включены только те регрессионные β -коэффициенты, показатели типов ДРО (независимые переменные), которые являлись статистически значимыми. Полученные

результаты регрессионного анализа эмпирических данных мы представили в таблице 2.2.1.

В общем, по всем показателям используемых методик было обнаружено 18 значимых факта влияния, из них 11 положительных и 7 отрицательных.

Таблица 2.2.1

Результаты множественного регрессионного анализа влияния детско-родительских отношений на учебную мотивацию

	г1	г2	г3	г4	г5	г6
	Бета	Бета	Бета	Бета	Бета	Бета
м1				0,092854		0,352656
м2				0,411911		
м3	-0,37305			0,543271		
м4	0,252605	0,440922			-0,01735	
м5	-0,48089		0,253025			
м6			0,39189			
м7			0,531851			-0,50766
м8	-0,22507			-0,20221	0,035447	0,242362
м9						-0,28798
м10	0,409971					

На учебный мотив на уровне статистической тенденции положительно влияют и это совпадает с результатами корреляционного анализа «эмоциональная дистанция-эмоциональная близость ребенка к родителю» ($\beta=0,25$, при $p \leq 0,1$; $r=0,193$, $p \leq 0,05$), «удовлетворенность отношениями ребенка с родителем» ($\beta=0,41$, при $p \leq 0,1$; $r=0,119$, $p \leq 0,05$), и отрицательно влияют на уровне статистической тенденции «отвержение-принятие ребенка родителем» ($\beta=-0,48$, при $p \leq 0,1$), и совпадая с результатами корреляции «непоследовательность-последовательность родителя» ($\beta=-0,23$, при $p \leq 0,1$; $r=-0,212$, $p \leq 0,01$) и на уровне достоверной значимости «автономность-контроль по отношению к ребенку» ($\beta=-0,37$, при $p \leq 0,05$; $r=-0,257$, $p \leq 0,01$), а это значит, что чем больше эмоциональная дистанция-эмоциональная близость ребенка к родителю, удовлетворенность отношениями ребенка с родителем и чем меньше отвержение-принятие ребенка родителем, непоследовательность-последовательность родителя, автономность-контроль

по отношению к ребенку, тем более будет выражен учебный мотив, характеризующийся ориентацией школьников на овладение новыми знаниями, учебными навыками, определяются глубиной интереса к знаниям: новым занимательным фактам, явлениям, к существенным свойствам явлений, первым дедуктивным выводам, к закономерностям и тенденциям, к теоретическим принципам, ключевым идеям и т.д. К этой группе относятся также мотивы, свидетельствующие об ориентации школьников на овладение способами добывания знаний: интерес к приемам самостоятельного приобретения знаний, к методам научного познания, к способам саморегуляции учебной работы, рациональной организации собственного учебного труда. Познавательные мотивы отражают стремление школьников к самообразованию, направленность на самостоятельное совершенствование способов добывания знаний.

На социальный мотив на уровне статистической тенденции положительно влияет и это совпадает с результатами корреляционного анализа эмоциональная близость ($\beta=0,44$, при $p \leq 0,1$; $r=0,454$, $p \leq 0,05$), а это значит, что чем больше показатель эмоциональной близости, тем ярче будет выражен социальный мотив, характеризующийся взаимодействием школьника с другими людьми. Например: стремление получать знания, чтобы быть полезным обществу, желание выполнить свой долг, понимание необходимости учиться, чувство ответственности. При этом велико значение мотивов осознания социальной необходимости, долга и ответственности, стремления хорошо подготовиться к выбору профессии.

На позиционный мотив на уровне статистической тенденции положительно влияют и это совпадает с результатами корреляционного анализа шкала «отвержение-принятие ребенка родителем» ($\beta=0,25$, при $p \leq 0,1$; $r=0,341$, $p \leq 0,05$), шкала «отсутствие сотрудничества-сотрудничество» ($\beta=0,39$, при $p \leq 0,1$; $r=0,400$, $p \leq 0,05$), и на уровне достоверной значимости шкала «несогласие-согласие между ребенком и родителем» ($\beta=0,53$, при $p \leq 0,05$), а это значит, что чем выше показатель принятия ребенка,

сотрудничества родителей с ним и согласия, тем устойчивее и ярче выражен позиционный мотив, характеризующийся взаимодействием с другими людьми, желанием занять позицию лидера.

На оценочный мотив, совпадая с результатами корреляционного анализа, на уровне статистической тенденции положительно влияют нетребовательность-требовательность родителя ($\beta=0,09$, при $p \leq 0,1$; $r=0,491$, $p \leq 0,05$), контроль по отношению к ребенку ($\beta=0,54$, при $p \leq 0,1$; $r=0,751$, $p \leq 0,05$) и на уровне достоверной значимости «мягкость-строгость родителя» ($\beta=0,41$, при $p \leq 0,05$; $r=0,622$, $p \leq 0,05$) и отрицательно влияет на уровне статистической тенденции «непоследовательность-последовательность родителя» ($\beta=-0,2$, при $p \leq 0,1$), следовательно чем больше контролируют родители детей, больше требуют и проявляют строгость в воспитании и чем меньше выражена непоследовательность действий родителей, тем более будет выражен оценочный мотив, характеризующийся стремлением получить высокую оценку взрослого, его одобрение и расположение («Я хочу в школу, потому что там я буду получать только пятерки»).

На игровой мотив на уровне статистической тенденции, положительно влияет и это совпадает с результатами корреляционного анализа «непоследовательность-последовательность родителя» ($\beta=0,04$, при $p \leq 0,1$; $r=-0,143$, $p \leq 0,05$), и отрицательно влияет на уровне статистической тенденции «эмоциональная дистанция-эмоциональная близость ребенка к родителю» ($\beta=-0,02$, при $p \leq 0,1$; $r=-0,086$, $p \leq 0,05$). Таким образом чем больше проявление непоследовательности со стороны родителей в воспитании детей и чем меньше эмоциональная дистанция, тем больше будет выражен оценочный игровой мотив, характеризующийся постановкой учебной деятельности в игровой форме.

«Нетребовательность-требовательность родителя» положительно влияют на внешний мотив на уровне достоверной значимости ($\beta=0,35$, при $p \leq 0,05$), «непоследовательность-последовательность родителя» на уровне статистической тенденции ($\beta=0,24$, при $p \leq 0,1$), и отрицательно влияют

«воспитательная конфронтация в семье» на уровне статистической тенденции ($\beta=-0,29$, при $p\leq 0,1$) и «тревожность за ребенка» на уровне высокой значимости ($\beta=-0,51$, при $p\leq 0,01$), а это значит, что больше требовательность и последовательность действий и меньшее проявление воспитательной конфронтации и тревожности родителей, тем более будет выражен внешний мотив. То есть ребенок занимается тогда, когда на этом настаивает родитель, учитель.

Таким образом, основная наша гипотеза о том, что детско-родительские отношения влияют на адаптацию первоклассников к школе, а именно эмоциональная близость, удовлетворенность отношениями с родителями, принятие ребенка, сотрудничество с ним положительно влияют на адаптацию школьника. Бесконтрольное поведение, непоследовательность действий в воспитании ребенка отрицательно влияют на адаптацию первоклассника к обучению в школе действительно доказана.

2.3. Рекомендации для педагогов и родителей по повышению адаптации школьников в начальный период обучения

С учетом выявленного в ходе исследования проблемного поля, можно сделать вывод о том, что адаптироваться к сложившимся переменам, связанным с поступлением в первый класс, развиваться, актуализировать свои потенциальные возможности, ребенку необходимо учиться справляться с различными внешними и внутренними затруднениями. Ситуация складывающихся на этом этапе жизни резких для ребенка перемен определяет важность и востребованность социально-психологической помощи как со стороны родителей, так и со стороны представителей школьного сообщества (учителей, психологов).

Рекомендации для родителей.

1. Не требуйте от ребенка того, чего он еще не умеет.
2. При неудаче в учебе, никогда не ставьте в пример конкретного ученика, или человека.
3. Давайте ребенку возможность вести себя в свободное от учебы время, как дошкольник. Ему это очень надо.
4. Гуляйте с ребенком не меньше 40 минут в день.
5. Бег, подвижные игры, плавание помогут снимать напряжение. Важно, чтобы занятия спортом не переутомляли ребенка.
6. Ограничьте время приготовления уроков до 1 часа.
7. Ежедневно ненавязчиво интересуйтесь школьной жизнью ребенка. Делитесь своим школьным опытом.
8. Играйте с ребенком.
9. Найдите за что похвалить ребенка, за малейшее достижение в учебной деятельности и в поведении, чтобы ребенок чувствовал себя успешным.
- 10) Оказывайте ребенку эмоциональную поддержку, не усугубляйте сложившуюся ситуацию. Проявляйте участие к проблемам ребенка.
- 11) Создайте для ребенка щадящий режим:
 - сохраните дневной сон (у кого он был до школы) или послеобеденный отдых.
 - ограничьте виды деятельности возбуждающе действующие на ребенка: посещение театра, приглашение гостей или нанесение визитов.
 - сократите время просмотра телевизора и время, проводимое за компьютером (общее время не более полутора часов).
 - если ребенок сильно устает, можно укладывать его пораньше спать.
- 12) Не кричите на ребенка.
- 13) Не обсуждайте при ребенке ни положительные, ни отрицательные качества школы, учителя, одноклассников и их родителей.
- 14) Любите и во всем помогайте своему ребенку.

Рекомендации для учителей начальных классов.

1. Проведение анализа планирования уроков с учетом пожеланий детей (в результате чего происходит эффективная работа на мотивацию детей), для повышения и сохранения высокого статуса педагога;

2. Адекватное оценивание собственной личности учителя. Познание себя, управление собой должно стать постоянной заботой каждого учителя. Особого внимания требует умение управлять своим эмоциональным состоянием.

3. Построение педагогически целесообразного отношения на взаимоуважение ученика и учителя. Уважать индивидуальность каждого школьника, создавать условия для его самоутверждения в глазах сверстников, поддерживать развитие положительных черт личности.

4. Овладение навыками и приемами бесконфликтного общения.

5. Принятие роли другого - ученика, становясь на его точку зрения, применяя творческий подход к анализу той или иной учебной ситуации.

6. При незначительных успехах учеников быть щедрым на похвалу. Хвалить нужно в присутствии других, а порицать лучше наедине. Учительская речь должна быть при этом выразительной.

7. Создание на уроке необходимого эмоционального настроения.

8. Управление общением: оперативность, гибкость, ощущение собственного стиля общения, умение организовать единство общения и метода воздействий.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На основе теоретического анализа педагогической и психологической литературы, установлено, что в рамках современных исследований адаптация рассматривается как результирующее или процессуальное явление. Ее содержание сводится к установлению оптимального равновесия между личностью и окружающей средой в ходе осуществления социально-ориентированной деятельности.

Школьная адаптация выступает как частный случай социальной адаптации. Вместе с тем, социально-психологическая составляющая является неотъемлемой частью школьной адаптации.

Младшим школьникам предстоит очень важный момент в их жизни – формирование личностной социокультурной идентичности. Этот переход заслуживает самого серьезного внимания. Это связано с тем, что коренным образом изменяет условия жизнедеятельности, на первый план выходит познавательная деятельность. Новые условия предъявляют более высокие требования к развитию мышления, восприятия, памяти и внимания детей, к их личностному развитию, а также степени сформированности у учащихся учебных знаний, учебных действий, к уровню социально-психологического развития.

Особое внимание при организации адаптации школьников младшего возраста необходимо уделять следующим факторам:

1. Социально-психологическому фактору: специфика отношений в диадах «учитель - ребенок», «ребенок - одноклассники», «учитель - родитель», «ребенок - родитель» отражаются на эмоциональном благополучии ребёнка;
2. Индивидуально-личностному фактору: степень готовности ребенка к школе обуславливает успешность школьной адаптации ребенка-первоклассника, а уровень готовности родителя к школьному обучению, в

свою очередь, определяет особенности и тип реагирования родителя на школьные затруднения ребёнка;

3. Семейному фактору: эмоциональная и инструментальная поддержка родителей и близких родственников помогает ребёнку успешно включиться в школьную жизнь, способствует его учебной успешности.

Задача преподавателя начального звена и родителей заключается в знании и учете психологических особенностей детей младшего школьного возраста в обучении и воспитании, проведении комплекса коррекционной работы с детьми, используя различные игры, задания, упражнения при организации успешной адаптации к новым реалиям.

Особенности детско - родительских отношений входят в систему социальных факторов школьной адаптации первоклассников. Качественные особенности изучаемых факторов препятствуют, либо способствуют успешности школьной адаптации первоклассников.

Качественными особенностями детско- родительских отношений как фактора успешности школьной адаптации являются: эмоциональное принятие ребёнка, высокий уровень родительских требований и запретов, отсутствие в семье конфликтов по поводу воспитания ребёнка. Качественными особенностями детско - родительских отношений как фактора трудностей школьной адаптации являются: эмоциональное отвержение ребёнка, недостаточный уровень требований к нему со стороны родителя, гипопротекция, неустойчивость стиля воспитания.

Особенностями поведения родителей как фактора успешности школьной адаптации первоклассников являются: предпочтение родителями проблемно - ориентированных стратегий, направленных на анализ причин возникновения трудной ситуации, поиск возможных способов решения проблемы, реализацию конкретных действий разрешения проблемы, а также стратегий поведения, ориентированных на социальное отвлечение, направленные на получение совета от близких людей или специалистов.

В ситуации затяжного школьного стресса (т.е. у ребёнка наблюдаются выраженные трудности школьной адаптации) использование родителями стратегий, ориентированных на избегание стрессовой ситуации способствует уменьшению частоты возникновения у ребёнка школьных трудностей, например, снижается количество проявлений эмоционального напряжения, тревоги и враждебности ребёнка по отношению к учителю.

Существует взаимосвязь между особенностями детско - родительских отношений и поведения родителей, которая является механизмом позитивного или негативного влияния родителей на эффективность школьной адаптации первоклассников.

Основной целью профилактики школьной дезадаптации является определение психологической готовности ребенка к школьному обучению. Однако, это лишь один из аспектов комплексной подготовки к школе. Кроме этого, изучается уровень умений и знаний ребенка, его потенциальные возможности, развивается мышление, память, внимание, а в случае необходимости применяется психологическая коррекция. Родители должны понимать, что в период адаптации к школе ребенок особенно нуждается в родительской поддержке, а также в готовности вместе пережить эмоциональные трудности, переживания и тревоги.

По результатам эмпирического исследования можно сделать вывод о том, что детско – родительские отношения влияют на адаптацию первоклассников к обучению в школе. Эмоциональная близость родителей с ребенком ($\beta=0,25$, при $p \leq 0,1$; $r=0,193$, $p \leq 0,05$), ($\beta=0,44$, при $p \leq 0,1$; $r=0,454$, $p \leq 0,05$), ($\beta=-0,02$, при $p \leq 0,1$; $r= -0,086$, $p \leq 0,05$)), принятие ребенка, его личностных качеств поведенческих особенностей ($\beta=-0,48$, при $p \leq 0,1$), ($\beta=0,25$, при $p \leq 0,1$; $r=0,341$, $p \leq 0,05$)), сотрудничество родителей и детей ($\beta=0,39$, при $p \leq 0,1$; $r=0,400$, $p \leq 0,05$)) создают положительные условия для адаптации ребенка к школе.

Таким образом, доказана основная гипотеза нашей работы о том, что детско- родительские отношения влияют на адаптацию первоклассников к

школе, а именно эмоциональная близость, удовлетворенность отношениями с родителями, принятие ребенка, сотрудничество с ним положительно влияют на адаптацию школьника. Бесконтрольное поведение, непоследовательность действий в воспитании ребенка отрицательно влияют на адаптацию первоклассника к обучению в школе.

На основании данного исследования были составлены рекомендации для педагогов и родителей по повышению адаптации школьников в начальный период обучения.

Таким образом, цель исследования была достигнута, задачи выполнены.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айзенк Г. Парадоксы психологии / Г. Айзенк. - М.: Эксмо-Пресс, 2009. — 352 с.
2. Александровская Э.М. Психологическое сопровождение школьников / Э.М. Александровская, Н.И. Кокуркина, Н.В. Куренкова – М.: Изд. Центр «Академия», 2002.- 208 с.
3. Александровский Ю.А. Состояния психической дезадаптации и их компенсация / Ю.А. Александровский. – М.: Медицина, 2006. – 272 с.?
4. Андреева Т.В. Семейная психология: Учеб.пособие / Т.В. Андреева. – СПб.: Речь, 2004. – 244с.
5. Андриенко Е.В. Социальная психология / Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.В. Андриенко; под ред. В.А. Слостенина. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 264 с.
6. Анисимович О.В. Помощь родителям в воспитании ребенка. Беседы с психологом / О.В. Анисимович. - Новосибирск: Сибирское университетское издательство, 2009. – 158 с.
7. Апетян М. К. Психологические и возрастные особенности младшего школьника // Молодой ученый / М.К. Апетян. — 2014. — №14. — С. 243-244.
8. Архиреева Т.В. Родительские позиции как условие развития отношений к себе ребёнка младшего школьного возраста: дис. ... канд. псих. наук.: 19.00.07/ Т.В. Архиреева / Научно-исследовательский институт общей и пед. психологии. - М., 1990. – 169 с.
9. Бандурка А. М. Основы психологии и педагогики: учеб. пособие / А. М. Бандурка, В. А. Тюрина, Е. И. Федоренко. – Ростов н/Д: Феникс, 2009. – 250 с

10. Басина Т. А. Особенности психологического сопровождения педагогов на этапе адаптации первоклассников к школе: автореф.дис. ... псих. наук. / Т.А. Басина. - М., 2010. - 32 с.
11. Безруких М. М. Трудности обучения в школе: причины, диагностика, комплексная помощь / М.М. Безруких. – Москва: Эксмо, 2009. – 464 с. 20.
12. Безруких М. М., Ефимова С.П. Ребенок идет в школу: Знаете ли Вы своего ученика?: проблемы психологической адаптации: учебное пособие / М.М. Безруких, С.П. Ефимова. – М.: Издательский центр «Академия», 1996. – 240 с.
13. Бернар К. Лекции по экспериментальной патологии / К. Бернар. - М.: Оникс, 2012. – 588с.
14. Бильгильдеева Т. Ю. Здравствуй, цветочный город! Развивающие задания для адаптации детей в образовательной среде / Т.Ю. Бильгильдеева // Школьный психолог. – М.: Чистые пруды, 2006. - №1(7). – С. 32.
15. Бугрименко Е.А., Венгер А.Л. Готовность детей к школе. Диагностика психологии развития и коррекция его неблагоприятных вариантов / Е.А. Бугрименко, А.Л. Венгер. – Томск: Пеленг, 1992. – 62 с.
16. Валитова И.Е. Взаимоотношения в семье между сиблингами, один из которых - ребенок с особенностями в развитии / И.Е. Валитова // Мир психологии. - 2006. - № 4(48). - С. 55-67.
17. Варга А.Я., Драпкина Т.С. Введение в системную семейную психотерапию / А.Я. Варга, Т.С. Драпкина / Системная семейная психотерапия. Краткий лекционный курс. - СПб.: Речь, 2001. – 144 с.
18. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология: Учеб.пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов / М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова. — М.: Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.
19. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка: Учеб.пособие для студ. вузов / Н.Ф. Голованова. – СПб.: Речь, 2004. – 272с.

20. Горбунова Н. П. Функциональное состояние школьников в процессе адаптации к учебной деятельности / Н.П. Горбунова // Педагогика. - 2003.- №8. – С. 9- 13.
21. Громыко Ю. А. Взаимосвязь статусной позиции первоклассника в ученической группе с его готовностью к школе и динамикой успешности освоения школьной программы автореф. дисс. ...канд. психол. наук / Ю.А. Громыко. - М., 2011. – 25 С.
22. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе / Н.И. Гуткина. - М.: Академический Проект, 2000. – 184 с. 52. Диагностика семьи. Методики и тесты/ Ред.-сост. Д.Я. Райгородский. – Самара: Изд. дом «Бахрах-М», 2004. – 736с.
23. Должикова Р.А., Городецкая Т.К., Бушукина И.В., Захарова О.Л. Социально- психологическое развитие ребенка в дошкольном образовательном учреждении с разновозрастными группами / Р.А. Должикова, Т.К. Городецкая, И.В. Бушукина. Курган, ИПУиПРОКурганской обл., МДОУ «ЦРР-ДС «97» г. Кургана, 2008. – 102с.
24. Дружинин В.Н. Психология семьи / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2005. – 176с.
25. Дубровина И.В. Школьная психологическая служба: Вопросы теории и практики / И.В. Дубровина.- М.: Педагогика, 2001. – 232 с.
26. Дубровина И.В., Данилова Е.Е., Прихожан А.М. Психология: Учебник / И.В. Дубровина, Е.Е. Данилова, А.М. Прихожан. – М.: Изд. ц. «Академия», 2002. – 464с.
27. Екжанова Е.А., Копылова А.П., Фроликова О.А. Семейные истоки школьных успехов / Е.А. Екжанова, А.П. Копылова, О.А. Фроликова. – СПб.: КАРО, 2008. – 256 с. 62. Ермакова, И. В., Громыкот Ю. А. Социометрический статус школьника глазами зарубежных исследователей. Личность и группа в образовательном пространстве / И.В. Ермакова, Ю.А. Громыко // Сборник научных трудов. Вып. 3. М., 2009. – 57-64 с.

28. Екжанова Е.А. Методика исследования готовности к школьному обучению / Е.А. Екжанова. – СПб: КАРО, 2007. – 80 с.
29. Ермолаева М.В. Психология зрелого и позднего возрастов / М.В. Ермолаева. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 455с.
30. Ершова Ю.С., Детско-родительские отношения как условие социальной адаптации ребенка: автореф. дис....псих.наук / Ю.С. Ершова. - Ярославль, 2007. – 23 с.
31. Желтов В.В. Психолого-педагогическая адаптация первоклассников / В.В. Желтов // Вестник института психологии и педагогики: Выпуск 3. — «Студент и научно-технический прогресс» / Под общей ред. С.А. Репина - Челябинск: Изд- во «Урал ЛТД», 2004. – 81 с.
32. Исаев Д.Н. Психопатология детского возраста / Д.Н. Исаев. СПб., Спецлит, 2001. – 463с
33. Истратова О. Н., Эксакусто, Т.В. Справочник психолога начальной школы / О.Н. Истратова, Т.В. Эксакусто. – Ростов н/Д: Феникс, 2010. – 510 с.
34. Каменская Е.Н. Психология развития и возрастная психология. Конспект лекций./ Е.Н.Каменская.-Ростов н/Д, . - 224с.
35. Карпунина Е.И., Корепанова, И.А. Опыт психологического анализа отношения младшего школьника к сиблингу / Е.И. Карпунина, И.А. Корепанова// Материалы второй всероссийской научной конференции «Психологические проблемы современной российской семьи», 25 — 27 октября 2005 г., Часть 2. — М., 2005. — С. 119 — 125.
36. Киселев Н.М. Социально-педагогические условия адаптации студентов в педагогическом колледже: дис.... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.М. Киселев. - Оренбург, 2000. - 201 с.
37. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: учебник для студ. сред.ивысш. пед. учеб. заведений / Т.А. Куликова. - М.: Издательский центр «Академия», 1999. - 232 с.

38. Лисина М.И, Капчеля Г.И. Общение со взрослыми и психологическая подготовка детей к школе: учебное пособие / М.И. Лисина, Г.И. Капчеля. – М.: Просвещение, 2012. – 352 с.
39. Лусканова Н.Г. Методы исследования детей с трудностями в обучении / Н.Г. Лусканова. – М.: Фолиум, 1999. – 30 с. 111. Маклаков, А.Г. Общая психология / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 200
40. Пакулина С.А. Адаптационные возможности студентов педвуза: структура, факторы и средства развития / С. А. Пакулина: Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук. – М., 2004. – С. 24-43.
41. Пензулаева Л.И. Анатомо-физиологические особенности детей / Л.И. Пензулаева. - М.: Просвещение, 2004. – 352 с.
42. Поляков А.М. Психология развития: учеб. пособие для студентов психол. и пед. специальностей учреждений, обеспечивающих получение высш. образования./А.М.Поляков.-Мн.:Тетра Системс, -304 с.
43. Психология развития: Словарь/под ред. А.Л. Венгера. М., 2005. – 176 с.
44. Рубцов В. В. Психолого-педагогическая подготовка учительских кадров для новой школы / В. В. Рубцов // Вопросы психологии. – 2010. - № 3. – С. 57 – 64
45. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии /Е. В. Сидоренко. - СПб., 2002. – 350 с.
46. Современный психологический словарь/ Сост. и общ. ред. Б.Г. Мерещяков, В.П.Зинченко. СПб, 2007. – 688 с.
47. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология: [учеб. пособие для вузов] / Л. Д. Столяренко. – Изд. 6-е; стер. – Ростов н/Д: Феникс, 2009. – 541 с.
48. Шаповаленко И.В. Психология развития и возрастная психология / И.В. Шаповаленко. - М.: Юрайт-Издат, 2012. 567 с.

49. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений: Курс лекций. М., 2000. – 512 с.
50. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В. Психология и психотерапия семьи. СПб., 2002. – 656 с.
51. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского/ Б.Д. Эльконин . — М.: Тривола, 1994. – 268 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Диагностические методики

ОПРОСНИК «ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ РОДИТЕЛЬ-РЕБЕНОК»

Диагностика семейных взаимоотношений (автор Марковская И.М.)

Назначение методики:

Методика предназначена для диагностики особенностей взаимодействия родителей и детей. Опросник позволяет выяснить не только оценку одной стороны — родителей, но и видение взаимодействия с другой стороны-с позиции детей.

Опросник "Взаимодействие родитель – ребенок" является "зеркальным" и содержит две параллельных формы: для родителей и для детей.

Вариант для родителей дошкольников и младших школьников.

Таким образом, опросник имеет три формы: одну детскую и две взрослые, по 60 вопросов в каждой. Текст опросника включает 10 шкал – критериев для оценки взаимодействия родителей с детьми. На каждую шкалу варианта опросника для подростков приходится равное количество вопросов, кроме двух, которые выделяет большинство исследователей, и которые могут считаться базовыми в родительско-детских отношениях. Это шкалы "автономия-контроль" и "отвержение-принятие", в них вошло по 10 утверждений, а в остальные шкалы — по 5 утверждений. При заполнении опросника родителям и детям предлагается оценить степень согласия с каждым утверждением по 5-балльной системе: 1 балл — совершенно не согласен, это утверждение совсем не подходит; 5 баллов — совершенно согласен, это утверждение абсолютно подходит.

Шкалы опросника "Взаимодействие родитель – ребенок" (ВРР)

В опроснике "Взаимодействие родитель-ребенок" (ВРР)для подростков и их родителей, представлены следующие 10 шкал.

1 шкала: нетребовательность-требовательность родителя. Данные этой шкалы показывают тот уровень требовательности родителя, который проявляется во взаимодействии родителя с ребенком. Чем выше показания по этой шкале, тем более требователен родитель, тем больше ожидает он высокого уровня ответственности от ребенка.

2 шкала: мягкость-строгость родителя. По результатам этой шкалы можно судить о суровости, строгости мер, применяемых к ребенку, о жесткости правил, устанавливаемых во взаимоотношениях между родителями и детьми, о степени принуждения детей к чему-либо.

3 шкала: автономность-контроль по отношению к ребенку. Чем выше показатели по этой шкале, тем более выражено контролирующее поведение по отношению к ребенку. Высокий контроль может проявляться в мелочной опеке, навязчивости, ограничительности; низкий контроль может приводить к полной автономии ребенка, к вседозволенности, которая может быть следствием либо безразличного отношения к ребенку, либо следствием любования. Возможно также, что низкий контроль связан с проявлением доверия к ребенку или стремлением родителя привить ему самостоятельность.

4 шкала: эмоциональная дистанция-эмоциональная близость ребенка к родителю. Следует обратить специальное внимание, что эта шкала отражает представление родителя о близости к нему ребенка. Такая трактовка этой шкалы вызвана зеркальной формой опросника, по которой дети оценивают свою близость к родителям, свое желание делиться самым сокровенным и важным с родителем. Сравнивая данные родителя и данные ребенка, можно судить о точности представлений родителей, о переоценке или недооценке близости к близости к нему ребенка.

5 шкала: отвержение-принятие ребенка родителем. Эта шкала отражает базовое отношение родителя к ребенку, его принятие или отвержение личностных качеств и поведенческих проявлений ребенка. Принятие ребенка как личности является важным условием благоприятного развития ребенка,

его самооценки. Поведение родителей может восприниматься ребенком как принимающее или отвергающее.

6 шкала: отсутствие сотрудничества-сотрудничество. Наличие сотрудничества между родителями и детьми как нельзя лучше отражает характер взаимодействия. Сотрудничество является следствием включенности ребенка во взаимодействие, признания его прав и достоинств. Оно отражает равенство и партнерство в отношениях родителей и детей. Отсутствие такового может быть результатом нарушенных отношений, авторитарного, безразличного или попустительского стиля воспитания.

7 шкала: несогласие-согласие между ребенком и родителем. Эта шкала тоже описывает характер взаимодействия между родителем и ребенком и отражает частоту и степень согласия между ними в различных жизненных ситуациях. Используя две формы опросника: детскую и взрослую, можно оценить степень согласия не только по этой шкале, но и по всем остальным шкалам, так как расхождения между ними тоже позволяют судить о различиях во взглядах ребенка и родителя на воспитательную ситуацию в семье.

8 шкала: непоследовательность-последовательность родителя. Последовательность родителя является важным параметром взаимодействия, в этой шкале отражается, насколько последователен и постоянен родитель в своих требованиях, в своем отношении к ребенку, в применении наказаний и поощрений и т.д. Непоследовательность родителя может быть следствием эмоциональной неуравновешенности, воспитательной неуверенности, отвергающего отношения к ребенку и т.п.

9 шкала: авторитетность родителя. Результаты этой шкалы отражают самооценку родителя в сфере его влияния на ребенка, насколько его мнения, поступки, действия являются авторитетными для ребенка, какова их сила влияния. Сравнение с данными ребенка позволяют судить о степени расхождения оценок родительского авторитета. Когда дети дают высокую оценку авторитетности родителя, то чаще всего это означает выраженное

положительное отношение к родителю в Целом, поэтому показатели по этой шкале очень важны для диагностики позитивности-негативности отношений ребенка к родителю, как и показатели по следующей — 10-й шкале.

10 шкала: удовлетворенность отношениями ребенка с родителем. По данным десятой шкалы можно судить об общей степени удовлетворенности отношениями между родителями и детьми, — как с той, так и с другой стороны. Низкая степень удовлетворенности может свидетельствовать о нарушениях в структуре родительско-детских отношений, возможных конфликтах или об обеспокоенности сложившейся семейной ситуацией.

В варианте опросника для родителей дошкольников и младших школьников были изменены некоторые вопросы, которые оказались неадекватными для детей этого возраста и заменены две шкалы опросника.

Вместо шкал "несогласие-согласие" и "авторитетность родителя" (7 и 9 шкалы) были введены две новых шкалы:

7 шкала: "тревожность за ребенка"

9 шкала: "воспитательная конфронтация в семье"

Многие авторы обращают внимание на родительскую тревожность за ребенка как на важный фактор для понимания возникновения невротических реакций у детей. А.И. Захаров выделяет также в качестве черты патогенного, типа воспитания низкую сплоченность и разногласия членов семьи по вопросам воспитания, что может приводить к воспитательной конфронтации внутри семьи. Кроме того, замена 7-ой и 9-ой шкал вызвана отсутствием параллельной формы для детей, так как в этом возрасте детям достаточно трудно отвечать на вопросы, связанные с их отношениями к родителям, а без сравнения с детскими данными шкалы согласия и авторитетности утрачивают свою диагностическую ценность.

Опросник (все три формы) прошел проверку на валидность и надежность.

Опросник "Взаимодействие родителя с ребенком" (ВРР). Вариант для родителей дошкольников и младших школьников

Инструкция. Отметьте степень согласия со следующими утверждениями по 5-балльной системе. Оцените утверждения отдельно для каждого ребенка в бланке ответов.

5 — несомненно, да (очень сильное согласие);

4 — в общем, да;

3 — и да, и нет;

2 — скорее нет, чем да;

1 — нет (абсолютное несогласие).

1. Если уж я чего-то требую от него (нее), то обязательно добьюсь этого.
2. Я всегда наказываю его (ее) за плохие поступки.
3. Он(а) сам(а) обычно решает, какую одежду надеть.
4. Моего ребенка смело можно оставить без присмотра.
5. Сын (дочь) может рассказать мне обо всем, что с ним (с ней) происходит.
6. Думаю, что он(а) ничего не добьется в жизни.
7. Я чаще говорю ему (ей) о том, что мне в нем не нравится, чем нравится.
8. Часто мы совместно справляемся с домашней работой.
9. Я постоянно беспокоюсь за здоровье ребенка.
10. Я чувствую, что непоследователен(льна) в своих требованиях.
11. В нашей семье часто бывают конфликты.
12. Я бы хотел(а), чтобы он(а) воспитывал(а) своих детей как же, как я его (ее).
13. Он(а) редко делает с первого раза то, о чем я прошу.
14. Я его (ее) очень редко ругаю.
15. Я стараюсь контролировать все его действия и поступки
16. Считаю, что для него главное - это слушаться меня.
17. Если у него (нее) случается несчастье, в первую очередь он(а) делится со мной.
18. Я не разделяю его (ее) увлечений.

19. Я не считаю его (ее) таким умным и способным, как мне хотелось бы.
20. Могу признать свою неправоту и извиниться перед ним.
21. Я часто думаю, что с моим ребенком может случиться что-то ужасное.
22. Мне трудно бывает предсказать свое поведение по отношению к нему (ней).
23. Воспитание моего ребенка было бы гораздо лучше, если бы другие члены семьи не мешали.
24. Мне нравятся наши с ней (с ним) отношения.
25. Дома у него (у нее) больше обязанностей, чем у большинства его друзей.
26. Приходится применять к нему (к ней) физические наказания.
27. Ему (ей) приходится поступать так, как я говорю, даже если он(а) не хочет.
28. Думаю, я лучше его (ее) знаю, что ему (ей) нужно.
29. Я всегда сочувствую своему ребенку.
30. Мне кажется, я его (ее) понимаю.
31. Я бы хотел(а) в нем (ней) многое изменить
32. При принятии семейных решений всегда учитываю его (ее) мнение.
33. Думаю, что я тревожная мама (тревожный папа).
34. Мое поведение часто бывает для него (нее) неожиданным.
35. Бывает, что когда я наказываю ребенка, мой муж (жена, бабушка и т.п.) начинают упрекать меня в излишней строгости.
36. Считаю, что в целом, правильно воспитываю своего сына (дочь).
37. Я предъявляю к нему много требований.
38. По характеру я мягкий человек.
39. Я позволяю ему (ей) гулять одному (одной) во дворе дома.
40. Я стремлюсь оградить его (ее) от трудностей и неприятностей жизни.
41. Я не допускаю, чтобы он (она) подмечал(а) мои слабости и недостатки.
42. Мне нравится его (ее) характер.
43. Я часто критикую его (ее) по мелочам.

44. Всегда с готовностью его (ее) выслушиваю.
45. Считаю, что мой долг оградить его (ее) от всяких опасностей.
46. Я наказываю его (ее) за такие поступки, которые совершаю сама.
47. Бывает, я невольно настраиваю ребенка против других членов семьи.
48. Я устаю от повседневного общения с ним (с ней).
49. Мне приходится заставлять его (ее) делать то, что он (она) не хочет.
50. Я прощаю ему (ей) то, за что другие наказали бы.
51. Мне бы хотелось знать о нем (о ней) все: о чем он(а) думает, как относится к своим друзьям и т.д.
52. Он(а) сам(а) выбирает, чем заниматься дома в свободное время.
53. Думаю, что для него (нее) я самый близкий человек.
54. Я приветствую его (ее) поведение.
55. Я часто высказываю свое недовольство им (ею).
56. Принимаю участие в делах, которые придумывает он(а).
57. Я часто думаю, что кто-то может обидеть его (ее).
58. Бывает, что упрекаю и хвалю его (ее), в сущности, за одно и то же.
59. Случается, что если я говорю ему (ей) одно, то муж (жена, бабушка, и т.п.) специально говорит наоборот.
60. Мне кажется, мои отношения с ребенком лучше, чем в семьях большинства моих знакомых.

Регистрационный бланк

ФИО _____ **возраст** _____ **образование** _____

Ф.И. ребенка _____ **его возраст** _____

	Бал- лы		Бал- лы		Бал- лы		Бал- лы		Бал- лы
1.		13.		25.		37.		49.	
2.		14.		26.		38.		50.	
3.		15.		27.		39.		51.	
4.		16.		28.		40.		52.	
5.		17.		29.		41.		53.	
6.		18.		30.		42.		54.	
7.		19.		31.		43.		55.	
8.		20.		32.		44.		56.	
9.		21.		33.		45.		57.	
10.		22.		34.		46.		58.	
11.		23.		35.		47.		59.	
12.		24.		36.		48.		60.	

Обработка результатов опросника ВРР.

Все три формы опросника (детская и взрослые) обрабатываются по сходной схеме. Подсчитывается общее количество баллов по каждой шкале, при этом учитывается — прямые это или обратные утверждения. Обратные утверждения переводятся в баллы следующим образом:

ответы	1	2	3	4	5
баллы	5	4	3	2	1

В бланках-ключах обратные вопросы обозначены звездочками. Поскольку шкалы 3 и 5 содержат по 10 утверждений, а не по пять, как в остальных, то арифметическая сумма баллов по этим шкалам делится на два. Суммарная оценка проставляется в последнем столбце регистрационного бланка. Каждая строка бланка для ответов принадлежит одной шкале (см. ключ). Например, к 1-й шкале относятся утверждения: 1, 13, 25, 37, 49; к 10-й шкале: 12, 24, 36, 48, 60; к 3-й шкале: 3, 4, 15, 16, 27, 28, 39, 40, 51, 52 и т.д.

Ключ к опроснику ВРР для родителей и младших школьников

	Баллы		Баллы		Баллы		Баллы		Баллы	Сумма по шкале номер...
1		13	***	25		37		49	
2		14	***	26		38	***	50	***
3	***	15		27		39	***	51		.../2
4	***	16		28		40		52	***	
5		17		29		41	***	53	
6	***	18	***	30		42		54	***	.../2
7	***	19	***	31	***	43	***	55		
8		20		32		44		56	

9		21		33		45		57	
10	***	22	***	34	***	46	***	58	***
11		23		35		47		59		...
12		24		36		48	***	60		...

Шкалы опросника ВРР для родителей дошкольников и младших школьников

1. Нетребовательность - требовательность
2. Мягкость - строгость
3. Автономность - контроль
4. Эмоциональная дистанция - близость
5. Отвержение - принятие
6. Отсутствие сотрудничества - сотрудничество
7. Тревожность за ребенка
8. Непоследовательность - последовательность
9. Воспитательная конфронтация в семье
10. Удовлетворенность отношениями с ребенком

Для интерпретации данных опросника ВРР можно пользоваться результатами процентильной стандартизации, представленными в таблицах № 1, 2 и 3.

Процентильная стандартизация опросника ВРР на выборке родителей дошкольников и младших школьников (280 чел.)

Процентили	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10	11	7	10,5	14	12	15	11	10	5	13
20	12	9	12,5	16	14	17	13	12	6	15
30	13	10	13	18	15	17	15	15	8	16
40	14	11	14	19	16	18	16	16	9	7
50	14	12	14,5	20	16,5	20	18	17	9	18
60	15	13	15,5	20	17,5	20	19	19	10	19
70	16	14	16	21	18	21	20	20	12	20
80	17	15	17	22	19	22	21	21	14	21
90	18	17	18	23	19,5	23	23	22	17	22
100	23	25	21	25	21,5	25	25	25	25	25

Методика «Определение мотивов учения»

Методика разработана М. Р. Гинзбургом.

Инструкция

«Сейчас я прочитаю тебе рассказ. Мальчики (девочки) разговаривали про школу. **Первый** мальчик сказал: «Я пойду в школу потому, что меня мама заставляет. А если бы не мама, я бы в школу не ходил». Показывается картинка, которая характеризует внешний мотив (Графический материал).

Второй мальчик сказал: «Я пойду в школу потому, что мне нравится учиться, нравится делать уроки. Даже если бы школы не было, я бы всё равно учился». Показывается картинка, в основе которой учебный мотив.

Третий мальчик сказал: «Я хотел бы пойти в школу потому, что там весело и много ребят, с которыми можно играть». Показывается картинка, на которой изображены фигурки двух детей, играющих в мяч (игровой мотив).

Четвёртый мальчик сказал: «Я пойду в школу потому, что я большой. В школе я буду чувствовать себя большим, а в садике я чувствую себя маленьким». Показывается картинка, на которой изображены две схематические фигурки взрослого и ребёнка, стоящие спиной друг к другу; у взрослого — портфель в руках, у ребёнка — игрушечный автомобиль (позиционный мотив).

Пятый мальчик сказал: «Я хочу пойти в школу потому, что нужно учиться. Без учёбы никакого дела не сделаешь, а выучишься — можешь стать кем хочешь». Показывается картинка, на которой схематическая фигурка с портфелем в руках направляется к зданию школы (социальный мотив).

Шестой мальчик сказал: «Я хочу ходить в школу, чтобы получать пятёрки». Показывается картинка с изображением фигурки ребёнка с тетрадкой в руках (мотив оценки).

После прочтения рассказа психолог задаёт ребёнку следующие вопросы: **кто, по-твоему, из них прав?**

Почему?

С кем из них ты бы хотел учиться?

Почему?

Дети последовательно осуществляют три выбора. Если содержание ответа ребёнку недостаточно ясно, ему напоминают рассказ, показывают соответствующие картинки.



ПРИЛОЖЕНИЕ 2
Сводные таблицы полученных данных

Сводная таблица по методике «Взаимодействие родителя с ребенком»

№	нетребовательность-требовательность	мягкость-строгость	контроль	эмоциональная близость	принятие-отвержение	сотрудничество	согласие-несогласие	непоследовательность	конфронтация	удовлетворенность отношениями
1	40	50	40	70	50	40	40	30	30	40
2	20	50	60	90	70	90	20	50	30	60
3	50	40	50	70	60	50	70	40	20	70
4	20	40	60	70	70	70	30	60	70	50
5	40	30	70	80	50	90	50	50	50	70
6	50	50	30	40	50	40	50	30	40	30
7	40	50	60	90	40	80	20	60	50	60
8	40	60	70	60	70	40	40	70	60	80
9	10	30	70	70	20	80	40	60	50	40
10	70	80	60	40	40	30	30	50	20	40
11	60	90	70	90	90	40	60	70	50	60
12	90	70	60	60	40	60	50	60	70	40
13	10	80	70	40	30	40	50	10	20	40
14	30	40	100	40	40	20	40	30	60	50
15	80	50	50	70	60	40	50	70	60	50
16	10	20	10	20	20	10	30	80	50	30
17	30	10	60	60	80	70	40	70	60	50
18	60	80	80	60	70	40	60	50	70	60
19	70	80	80	60	70	40	60	50	70	60
20	60	40	50	40	50	80	70	30	60	70
21	80	50	70	50	60	60	90	10	60	40
22	10	20	20	90	20	40	30	20	10	10
23	60	100	80	60	40	90	70	40	50	80
24	40	10	20	50	30	40	10	20	20	10
25	50	70	30	50	40	60	40	80	40	50
26	70	40	70	50	60	40	70	50	80	50
27	50	80	60	70	40	70	60	60	60	60
28	40	30	40	80	40	40	30	20	50	80
29	90	100	70	70	80	90	70	60	90	80
30	30	20	50	60	60	90	30	40	50	70
среднее	46,66666667	52	57	61,6667	51,3333	55,6667	46,6667	47,3333	50	52,6667

Сводная таблица по методике «Взаимодействие ребенка с родителями»

№	наименование шкалы									
	нетребовательность-требовательность	мягкость-строгость	контроль	эмоциональная близость	принятие-отвержение	сотрудничество	согласие-несогласие	непоследовательность	конфронтация	удовлетворенность отношениями
1	40	50	40	70	50	40	40	30	30	20
2	20	50	60	90	70	90	20	50	30	60
3	60	40	50	70	60	50	70	40	20	70
4	20	40	60	70	70	70	30	60	70	50
5	40	30	60	80	60	90	50	50	50	70
6	40	50	30	40	50	40	50	30	40	30
7	40	50	60	90	40	80	20	60	50	60
8	40	60	70	60	70	40	40	70	60	80
9	10	30	70	70	20	80	40	60	40	50
10	70	80	60	40	40	30	30	50	20	40
11	60	90	70	90	100	40	60	70	50	60
12	90	70	80	60	40	60	50	60	70	40
13	10	80	70	40	30	40	50	10	20	40
14	30	40	100	40	40	20	40	30	60	50
15	80	50	50	70	60	40	50	70	60	50
16	10	20	10	20	20	10	30	80	50	30
17	30	10	70	60	80	70	50	70	60	60
18	60	80	80	60	70	40	60	50	70	60
19	70	80	80	60	70	40	60	50	70	60
20	60	40	50	40	50	80	70	30	60	80
21	80	50	70	50	60	60	80	10	60	40
22	10	20	20	90	20	40	30	20	10	10
23	70	90	80	60	40	90	70	40	50	80
24	40	10	20	50	30	40	10	20	20	10
25	50	70	30	50	40	60	40	80	40	50
26	70	40	70	50	60	40	70	50	80	50
27	50	80	60	70	40	70	60	60	70	60
28	40	30	40	80	40	40	30	20	50	80
29	90	100	70	60	80	90	70	60	90	80
30	30	10	50	60	60	90	30	40	50	70
среднее	47	51,333333	57,6667	61,333333	52	55,666667	46,666667	47,333333	50	53

Сводная таблица диагностики мотивов учения первоклассников

№	Мотив					
	учебный	социальный	позиционный	оценочный	игровой	внешний
1	1	2	0	0	0	0
2	1	0	2	0	0	0
3	1	2	0	0	0	0
4	0	1	2	0	0	0
5	0	1	2	0	0	0
6	0	0	0	0	2	1
7	1	2	0	0	0	0
8	0	2	0	0	0	0
9	1	0	2	0	0	0
10	2	1	0	0	0	0
11	0	0	2	1	0	0
12	0	0	0	2	0	1
13	0	0	0	2	0	1
14	0	0	0	1	0	2
15	0	0	0	0	2	1
16	1	0	0	0	0	2
17	0	1	2	0	0	0
18	1	0	0	2	0	0
19	0	0	1	2	0	0
20	1	0	2	0	0	0
21	0	0	2	1	0	0
22	2	1	0	0	0	0
23	2	0	0	1	0	0
24	1	0	0	0	0	2
25	0	0	1	0	0	2
26	0	0	2	1	0	0
27	1	0	2	0	0	0
28	2	1	0	0	0	0
29	2	0	0	1	0	0
30	0	0	0	0	0	0
Среднее	0,666667	0,466667	0,73333333	0,46666667	0,133333	0,4

Сводная таблица диагностики мотивов учения первоклассников

Мотив	Количество человек	%
учебный	5	16,7
социальный	3	10
позиционный	10	33,3
оценочный	4	13,33
игровой	2	6,67
внешний	5	16,67

Приложение 3
Результаты статистической обработки данных

**Корреляционный анализ связей между показателями взаимоотношений
родителей и мотивами учения.**

	г1	г2	г3	г4	г5	г6	м1	м2	м3	м4	м5	м6	м7	м8	м9	м10
г1	1															
г2	0,286	1														
г3	-0,31	-0,104	1													
г4	-0,129	,366(*)	-0,109	1												
г5	-0,254	-0,173	-0,214	-0,199	1											
г6	-0,149	-0,259	-,408(*)	0,104	0,306	1										
м1	-0,001(*)	-0,2	0,026(*)	,491(**)	0,148	0,041	1									
м2	0,049	-0,3	-0,082	,622(**)	0,031	0,006	,572(*)	1								
м3	-0,257(*)	-0,306	0,173	,751(**)	-0,267	0,231	0,332	,491(*)	1							
м4	0,193(*)	,454(*)	0,189	0,321	0,086(*)	0,618	-0,11	-0,034	-0,052	1						
м5	-0,357	-0,018	0,341(*)	0,14	0,055	-0,5	0,34	0,247	0,353	0,236	1					
м6	0,078	0,023	,400(*)	0,228	0,192	0,539	0,048	-0,002	0,121	,376(*)	0,239	1				
м7	-0,16	-0,292	0,269	0,474	0,063	-0,32	,647(*)	,448(*)	,473(*)	-0,182	,379(*)	0,154	1			
м8	-0,212(*)	-0,111	0,223	0,143(*)	0,047(*)	0,046	0,092	0,184	0,104	0,158	0,285	0,107	-0,043	1		
м9	-0,306	-0,333	0,28	0,348	0,023	0,278	,465(*)	0,249	,550(*)	-0,082	,497(**)	0,153	,478(*)	,363(*)	1	
м10	0,119(*)	0,009(*)	0,153	0,043	0,219	0,581	0,234	0,18	0,305	0,283	,487(**)	,533(*)	0,329	0,183	,368(*)	1

**Множественный регрессионный анализ показателей
взаимоотношений родителей с детьми и мотивами учения.**

Зависимая переменная: г1				
	Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	Знч.
	В	Стд. ошибка	Бета	
(Константа)	0,976366	0,709892		0,185017
м1	0,006475	0,007946	0,205772	0,425204
м2	0,009676	0,006924	0,329669	0,178377
м3	-0,0136	0,008708	-0,37305	0,034809
м4	0,010903	0,009239	0,252605	0,052548
м5	-0,01865	0,008983	-0,48089	0,051681
м6	-0,00029	0,007206	-0,0088	0,968319
м7	-0,00698	0,010974	-0,16466	0,532155
м8	-0,00854	0,008063	-0,22507	0,302995
м9	-0,00218	0,010193	-0,05695	0,833104
м10	0,015655	0,009404	0,409971	0,091239
Зависимая переменная: г2				
	Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	Знч.
	В	Стд. ошибка	Бета	
(Константа)	0,105143	0,686523		0,879892
м1	0,004917	0,007684	0,175581	0,529874
м2	-0,00746	0,006696	-0,28569	0,278988
м3	-1,2E-05	0,008422	-0,00038	0,998851
м4	0,016936	0,008935	0,440922	0,073348
м5	-0,00092	0,008687	-0,02655	0,917106
м6	-0,00421	0,006969	-0,14343	0,553124
м7	0,00106	0,010613	0,028087	0,921483
м8	0,001295	0,007797	0,038369	0,869841
м9	-0,01268	0,009858	-0,3727	0,213719
м10	0,004037	0,009095	0,118806	0,662113
Зависимая переменная: г3				
	Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	Знч.
	В	Стд. ошибка	Бета	
(Константа)	-1,4364	0,852304		0,108282
м1	-0,01552	0,00954	-0,3958	0,120314
м2	-0,00834	0,008313	-0,22814	0,328245
м3	0,00559	0,010455	0,123062	0,599098
м4	0,004775	0,011093	0,088798	0,671727
м5	0,012225	0,010785	0,253025	0,071077
м6	0,016094	0,008652	0,39189	0,078409
м7	0,028099	0,013176	0,531851	0,046214
м8	0,010612	0,00968	0,224599	0,286662

м9	0,004989	0,012238	0,104728	0,688103
м10	-0,01665	0,011291	-0,35007	0,156611
Зависимая переменная: г4				
	Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	Знч.
	В	Стд. ошибка	Бета	
(Константа)	0,03803	0,46464		0,935623
м1	0,002818	0,005201	0,092854	0,094239
м2	0,011659	0,004532	0,411911	0,018639
м3	0,019103	0,0057	0,543271	0,003353
м4	-0,00564	0,006047	-0,13557	0,362484
м5	-0,00027	0,005879	-0,00732	0,96334
м6	-0,00511	0,004717	-0,16089	0,29175
м7	-0,001	0,007183	-0,0244	0,890975
м8	-0,0074	0,005277	-0,20221	0,077187
м9	0,003373	0,006672	0,091481	0,618953
м10	-0,00939	0,006155	-0,25492	0,143722
Зависимая переменная: г5				
	Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	Знч.
	В	Стд. ошибка	Бета	
(Константа)	0,369202	0,584056		0,534833
м1	0,003923	0,006537	0,18627	0,555498
м2	-0,00039	0,005697	-0,01986	0,946103
м3	-0,0076	0,007165	-0,31136	0,30219
м4	-0,0005	0,007602	-0,01735	0,094811
м5	0,003602	0,007391	0,138773	0,631522
м6	-0,00217	0,005929	-0,09835	0,718388
м7	0,002215	0,009029	0,07802	0,808863
м8	0,0009	0,006633	0,035447	0,089352
м9	0,001337	0,008386	0,052251	0,874996
м10	-0,00397	0,007737	-0,1555	0,61342
Зависимая переменная: г6				
	Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	Знч.
	В	Стд. ошибка	Бета	
(Константа)	3,249655	0,405115		0,418448
м1	0,011361	0,004534	0,352656	0,021492
м2	0,001625	0,003951	0,054067	0,685567
м3	0,00411	0,00497	0,11012	0,418448
м4	-0,02731	0,005273	-0,61815	0,418448
м5	-0,00555	0,005126	-0,13973	0,292691
м6	-0,00499	0,004112	-0,14773	0,240266
м7	-0,02204	0,006263	-0,50766	0,002292
м8	0,00941	0,004601	0,242362	0,054942
м9	-0,01127	0,005817	-0,28798	0,067653
м10	-0,00471	0,005367	-0,12039	0,391499

