

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический
университет имени В.М. Шукшина»
(АГГПУ им. В.М. Шукшина)

Психолого-педагогический факультет
Кафедра педагогики и психологии

**Влияние стиля семейного воспитания
на школьную успеваемость подростков**

Выпускная квалификационная работа

Допустить к защите

Зав. кафедрой **Манузина Е.Б.**
«__» _____ 2016 г.

Выполнил: студент
П-ЗПП101 группы
Жданов
Артем Викторович

Научный руководитель:
канд. психол. наук, доцент
Гусева
Татьяна Артуровна

Оценка _____
«__» _____ 2016 г.

Председатель ГЭК
Юрова Ю.Г.
Подпись _____

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. Проблема школьной успеваемости в исследованиях отечественных и зарубежных педагогов и психологов.....	5
1.1. Проблема успеваемости и методы обучения.....	5
1.2. Влияние личности школьника на его успеваемость	13
1.3.Способы повышения эффективности процесса обучения.....	18
Вывод по 1 главе	22
ГЛАВА 2. Теоретические и прикладные аспекты изучения проблемы семейного воспитания.....	23
2.1. Специфика детско – родительских отношений.....	23
2.2. Стили семейного воспитания и их влияние на взаимодействие и общение в диаде «родитель – ребенок».....	29
2.3. Особенности развития в подростковом возрасте.....	39
Вводы по 2 главе	47
ГЛАВА 3. Экспериментальное исследование влияния стиля семейного воспитания на успеваемость ребенка в школе.....	48
3.1. Организация и методы исследования.....	48
3.2. Опытно-экспериментальная работа по изучению стиля семейного воспитания и успеваемости учащихся подростков	50
3.3. Психолого – педагогические рекомендации по оптимизации детско – родительских отношений	60
Выводы по 3 главе.....	63
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	64
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	66
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	70
Приложение 1. Текст опросника АСВ	70
Приложение 2. Бланк ответов опросника АСВ	78

Введение

Одна из актуальных и распространенных проблем современной действительности - это проблема школьной успеваемости, которая неоднократно выступала как специальный предмет исследования в работах отечественных и зарубежных педагогов и психологов, однако вопрос об ее окончательном исследовании открыт до настоящего времени.

И если основной задачей педагогов является преодоление отставания учеников в обучении, то целью деятельности психолога становится поиск причин, приведших ребенка к получению отрицательных оценок.

По данным основных психолого-педагогических исследований многие проблемы и неудачи ребенка, за исключением физиологических, вытекают из семейных взаимоотношений.

Поэтому, проблема влияния семьи на развития личности ребенка не теряет своей актуальности. И, последние десятилетия, в связи с распадом института семьи, она встала наиболее остро.

Воспитание ребенка в семье играет важную роль в формировании последнего как личности не только в первые годы его жизни, но и в последующем развитии.

Цель исследования: установить наличие зависимости школьной успеваемостью от стиля семейного воспитания.

Объект исследования: школьная успеваемость подростка.

Предмет исследования: особенности школьной успеваемости подростков в зависимости от стиля семейного воспитания.

Гипотеза исследования: строилась на том, что существует зависимость между стилем семейного воспитания и школьной успеваемостью подростков.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой в работе были определены следующие **задачи:**

1. Изучение и анализ психолого-педагогической литературы,
2. Теоретически обосновать проблему школьной успеваемости подростков.
3. Систематизация подходов к определению «стиля семейного воспитания» и его составляющих.
4. Выявление стиля семейных отношений.
5. Определение уровня школьной успеваемости подростков.
6. Установление взаимосвязи между стилем семейного воспитания и школьной успеваемостью подростков.
7. Разработка практических рекомендаций для родителей.

Методы исследования:

- 1) наблюдение;
- 2) беседа;
- 3) тестирование (опросник Эйдемилера АСВ);
- 4) анализ оценочных ведомостей.

Экспериментальная база исследования: МБОУ Лесная СОШ (всего 60 человек в возрасте от 12 до 14 лет).

Практическая значимость: результаты исследования могут быть использованы в работе школьной психологической службы, классными руководителями, а также при проведении индивидуального и группового консультирования; на родительских собраниях; при коррекционной работе с учащимися.

Глава 1 Проблема школьной успеваемости в исследованиях отечественных и зарубежных педагогов и психологов

1.1. Проблема успеваемости и методы обучения

Одна из актуальных проблем современной педагогики проблема повышения эффективности учебно-воспитательного процесса и преодоления школьной успеваемости. Решение этой проблемы предполагает совершенствование методов и форм организации обучения, поиск новых более эффективных путей формирования знаний с учетом реальных возможностей учащихся и условий, в которых протекает их учебная деятельность.

Специалисты разных отраслей педагогической науки рассматривали данную проблему с разных сторон. Так, дидакты основным объектом изучения делают педагогические условия, особенности учебно-воспитательного процесса, которые способствуют преодолению неуспеваемости. Психологи же направляют внимание на изучение особенностей личности неуспевающих учащихся, проявляющихся в процессе учения, на выявление своеобразия самого процесса их учебной деятельности.

Н.О. Давыдов [14], связывает неуспеваемость с движущими силами процесса обучения и его противоречиями. Согласно этой позиции, в тех случаях, когда противоречивое единство возможностей учащихся и того, что от них требуется, нарушается, возникает неуспеваемость. Э.П. Кречмер [19], определяет неуспеваемость как нарушение взаимодействия между учениками, учителями и внешними условиями.

А.А. Бударный [8] справедливо указывает, что неуспеваемость есть понятие в известной степени условное, конкретное содержание которого зависит от установленных правил перевода учащихся в следующий класс.

Поскольку в школе переводят в следующий класс тех, кто удовлетворяет

минимум требований, соотносящихся с баллом «3», то неуспеваемость выражается оценками «2» и «1». Это абсолютная неуспеваемость, которая соотносится с минимумом требований. Выдвигают и другое понятие, соотнесенное не столько с минимумом требований, но и возможностями отдельных учащихся. Это так называемая относительная неуспеваемость - недостаточная познавательная нагрузка тех учащихся, которые могли бы превысить обязательные требования.

П.Я. Гальперин [12] выделил три вида неуспеваемости в зависимости от количества учебных предметов и устойчивости отставания:

- 1) общее и глубокое отставание – по многим или по всем учебным предметам длительное время;
- 2) частичная, но относительно стойкая неуспеваемость – по одному – трем наиболее сложным предметам;
- 3) неуспеваемость эпизодическая – то по одному, то по другому предмету, относительно легко преодолеваемая.

Как одну из попыток изучения неуспеваемости можно рассматривать и выделение типов неуспевающих школьников.

Д.Б. Эльконин [57] выделил типы неуспевающих учащихся по доминирующей причине школьных неудач. Одну группу неуспевающих составляют учащиеся, у которых отсутствуют действенные мотивы учения. Другую дети со слабыми способностями к учению, третью - с неправильно сформировавшимися навыками учебного труда и не умеющие трудиться.

Эти критерии могут различным образом проявляться у детей с одинаковой успеваемостью. Характеризуя группы детей с одинаковой успеваемостью можно выделить какую-либо одну группу черт, которая определяет все остальное. Это положение развивается в одной из работ А.С. Славиной [49], где автор подробно описывает особенности мыслительной деятельности неуспевающих детей, названной «интеллектуальной пассивностью». Данная «пассивность» проявляется в нежелании думать, в

стремлении избежать всяких умственных усилий. Она обнаруживается у школьников при осуществлении учебной деятельности.

Таким образом, встает вопрос, о том кого называть неуспевающими?

П.П. Блонский [6] выделил следующие элементы неуспеваемости (недостатки учебной деятельности школьника):

- Не владеет минимально необходимыми операциями деятельности;
- Не стремится получать новые знания теоретического характера;
- Избегает трудности теоретической деятельности, пассивен при столкновении с ними;
- Не стремится к положительной оценке своих достижений;
- Не стремится расширять свои знания, совершенствовать умения и навыки;
- Не усвоил понятие в системе.

П.П. Блонский [6] считает, что пониженная обучаемость компенсируется высокой работоспособностью и, наоборот, высокая обучаемость безрезультатна в сочетании с низкой работоспособностью.

Понятие «обучаемость» использовал Б.Г. Ананьев [2], трактуя этот термин как восприимчивость ребенка к обучению. Различие в обучаемости проявляется у школьников достаточно широко при усвоении различных предметов и в разных видах деятельности, а также характеризуется относительной устойчивостью.

Г.П. Антонова [4] в своих исследованиях пришла к выводу, что относительная устойчивость «стиля» умственной работы, проявляющаяся у школьников в процессе решения различных учебных задач, свидетельствует о том, что у них сформировались в большей или в меньшей степени качество или свойство ума. Но это не означает, что дети, обнаруживающие пониженную обучаемость, обречены на постоянные неудачи в учении. Это свидетельствует о том, что у них сформировались некоторые отрицательные качества ума, которые и проявляются, когда предъявляются требования к

самостоятельной умственной деятельности. Необходима поэтому длительная специальная работа, направленная не только на обогащение детей знаниями, умениями и навыками, но и, прежде всего, на изменение качеств их мыслительной деятельности, на изменение сформированного у них подхода к процессу усвоения знаний и применения их решению новых задач. Таким образом, обучаемость, т.е. способность к учению, является индивидуальным, относительно устойчивым свойством личности. Высокая обучаемость способствует более интенсивному умственному развитию. Однако с высоким умственным развитием может сочетаться относительно более низкая обучаемость, которая компенсируется большой трудоспособностью. Данные выводы отмечаются в работах П.П.Блонского [6] и Н.С. Лейтеса [23].

Сохраняет свое значение, введенное Л.С. Выготским [11], понятие «зоны ближайшего развития», которое означает умственные возможности учащихся, реализующиеся в условиях сотрудничества с взрослыми, при их помощи.

Н.С. Лейтес [23] ввел понятие «психологических компонентов усвоения», под которыми он понимал связанные многогранные стороны психики учащихся, без активизации и соответствующей направленности которых обучение не достигло цели. К таким компонентам относятся:

- 1) положительное отношение учащихся к учению;
- 2) процессы непосредственного чувственного ознакомления с материалом;
- 3) процесс мышления как процесс активной переработки полученного материала;
- 4) процесс запоминания и сохранения полученной и обработанной информации.

Многие психологи, анализируя процесс обучения, отмечают, что он является недостаточно управляемым процессом. Одним из возможных путей сделать обучение управляемым процессом специальная организация

процесса усвоение как процесса заданного. Наиболее разработанной в этом направлении является система обучения, основанная на теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина [12]. Согласно этой теории совершаются процессы интериоризации действий – постепенного преобразования внешних действий во внутренние, умственные. Соответственно этому и строится процесс обучения. Поиски других возможностей управления процессом обучения связаны с разработкой психологических основ программированного обучения. Программированное обучение предполагает такую организацию обучения, когда обучающийся не может сделать следующего «шага» в усвоении, не овладев предыдущими. Ученик все время дает информацию о том, как он усваивает материал. Обратная связь действует все время и позволяет регулировать процесс в соответствии с индивидуальными особенностями усвоения, обеспечивается активность каждого ученика. Каждый ученик обучается в оптимальном для него темпе, ритме, стиле.

Понятие метода обучения является весьма сложным. Однако, несмотря на различные определения, которые даются этому понятию отдельными дидактами, можно отметить и нечто общее, что сближает их точки зрения. Большинство авторов склонны считать метод обучения способом организации учебно-познавательной деятельности учащихся. Взяв в качестве исходного это положение, попытаемся более детально рассмотреть данное понятие и подойти к его научной трактовке. Слово «метод» в переводе с греческого означает «исследование, способ, путь к достижению цели». Этимология этого слова сказывается и на его трактовке как научной категории. «Метод – в самом общем значении – способ достижения цели, определенным образом упорядоченная деятельность», - сказано в философском словаре. Очевидно, что и в процессе обучения метод выступает как упорядоченный способ взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся по достижению определенных учебно-воспитательных целей. С

этой точки зрения каждый метод обучения органически включает в себя обучающую работу учителя (изложение, объяснение нового материала) и организацию активной учебно-познавательной деятельности учащихся. То есть, учитель, с одной стороны, сам объясняет материал, а с другой - стремится стимулировать учебно-познавательную деятельность учащихся (побуждает их к размышлению, самостоятельному формулированию выводов и т.д.). Иногда же, как будет показано ниже, сам учитель не объясняет новый материал, а лишь определяет его тему, проводит вступительную беседу, инструктирует учащихся к предстоящей учебной деятельности (обучающая работа), а затем предлагает им самим осмыслить и усвоить материал по учебнику. Как видим, и здесь сочетается обучающая работа учителя и организуемая им активная учебно-познавательная деятельность учащихся. Все это позволяет сделать вывод: под методами обучения следует понимать способы обучающей работы учителя и организации учебно-познавательной деятельности учащихся по решению различных дидактических задач, направленных на овладение изучаемым материалом.

Широко распространенным в дидактике является также термин «приемы обучения». Прием обучения – это составная часть или отдельная сторона метода обучения. Несколько забегаю вперед, скажем, например, что в методе упражнения, который применяется для выработки у учащихся практических умений и навыков, выделяются следующие приемы: показ учителя, как нужно применять изучаемый материал на практике, воспроизведение учащимися показанных учителем действий и последующая тренировка по совершенствованию отрабатываемых умений и навыков. В дальнейшем будет показано, что, и другие методы обучения складываются из целого ряда специфических приемов.

Не менее сложным и вызывающим дискуссии является вопрос о классификации методов обучения. В 20-е годы в педагогике велась борьба против методов схоластического обучения и зубрежки, процветавших в

старой школе, и предпринимались поиски таких методов, которые обеспечивали бы сознательное, активное и творческое овладение знаниями учащимися.

Дидактические исследования, однако, показывают, что номенклатура (наименование) и классификация методов обучения характеризуются большим разнообразием в зависимости от того, какой подход избирается при их разработке. Рассмотрим важнейшие из них. Дидакты считали, что при классификации методов обучения необходимо учитывать те источники, из которых черпают знания учащиеся. На этой основе они выделяли три группы методов: словесные, наглядные и практические. И действительно, слово, наглядные пособия и практические работы широко используются в учебном процессе.

А.А. Бударный [8] разрабатывал методы обучения, исходя из характера учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению изучаемым материалом. С этой точки зрения он выделял следующие методы:

- а) объяснительно-иллюстративный, или информационно – рецептивный: рассказ, лекция, объяснение, работа с учебником, демонстрация картин, кино- и диафильмов и т.д.;
- б) репродуктивный: воспроизведение действий по применению знаний на практике, деятельность по алгоритму, программирование;
- в) проблемное изложение изучаемого материала;
- г) частично-поисковый, или эвристический метод;
- д) исследовательский метод, когда учащимся дается познавательная задача, которую они решают самостоятельно, подбирая для этого необходимые методы и пользуясь помощью учителя.

Л.С.Славина [49] все многообразие методов обучения подразделил на три основные группы:

- а) методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности;

- б) методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности;
- в) методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности.

Указанная классификация хорошо согласуется с основными задачами обучения и помогает лучшему пониманию их функционального назначения. Если в указанную классификацию внести некоторые уточнения, то все разнообразие методов обучения можно разделить на пять следующих групп:

- а) методы устного изложения знаний учителем и активизации познавательной деятельности учащихся: рассказ, объяснение, лекция, беседа; метод иллюстрации и демонстрации при устном изложении изучаемого материала;
- б) методы закрепления изучаемого материала: беседа, работа с учебником;
- в) методы самостоятельной работы учащихся по осмыслению и усвоению нового материала: работа с учебником, лабораторные работы;
- г) методы учебной работы по применению знаний на практике и выработке умений и навыков: упражнения, лабораторные занятия;
- д) методы проверки и оценки знаний, умений и навыков учащихся: повседневное наблюдение за работой учащихся, устный опрос (индивидуальный, фронтальный, уплотненный).

Опираясь на вышеизложенное, можно говорить о различных формах и методах работы с учащимися, которые, так или иначе, применяются в учебной практике. Однако эффективность образовательного процесса будет в большей степени определяться наиболее действенными способами, направленными на повышение качества обучения.

1.2. Влияние личности школьника на его успеваемость.

Накоплены богатые научные данные, свидетельствующие о том, что личностные черты оказывают влияние на выполнение работы и результаты обучения. Предположение о возможности влияния личностного функционирования на академическую успеваемость имеет большое значение, как теоретическое, так и практическое. Информация на эту тему позволила бы, например, более эффективно проводить профессиональную ориентацию, а также более тщательно отбирать кандидатов при приеме на различные учебные курсы.

Литература, посвященная связи между личностными характеристиками и самыми разнообразными показателями успеваемости, весьма обширна, но не систематизирована.

В течение всего последнего столетия исследователей интересовали возможные связи между личностью и успеваемостью. Л.С. Выготский [9] один из первых отечественных ученых приступил к изучению этой темы, предположив, что помимо умственных способностей существует вторая группа черт характера, которые были названы мотивационными, или волевыми; считалось, что они связаны с академической успеваемостью. Позднее были выделены другие черты, такие как оригинальность и упорство, которые были сочтены главными факторами, определяющими академическую успеваемость.

Через много лет после появления работы Л.С.Выготского [11], Н.О.Давыдов [14] занимавшийся экспериментальным исследованием природы индивидуальных различий, заключил, что интроверты отличаются от экстравертов по уровню достижений в учебе. Он обнаружил данные, свидетельствующие о том, что интроверты гораздо успешнее выполняют довольно утомительные, относительно монотонные и длинные задания. С

другой стороны, экстраверты, по-видимому, лучше справляются с более кратковременной и интенсивной деятельностью. Кроме того, известно, что у интровертов лучше способность к усвоению и запоминанию нового материала, поэтому вероятность успешной учебы для них выше.

Последние исследования показывают, что, как и следовало ожидать, экстраверты гораздо лучше годятся для деятельности типа участия в семинаре, чем другие личностные типы. Н.С. Лейтес [23] с соавторами обнаружил, что самыми надежными прогностическими факторами работы учащегося на занятиях в классе являются стоворчивость и открытость новому опыту, хотя по этим факторам нельзя прогнозировать результаты выполнения письменных работ. Этот показатель учебной деятельности лучше всего прогнозировался по вербальным и вычислительным способностям.

Аналогичные результаты были получены с использованием Шестнадцатифакторного личностного опросника, разработанного Кеттеллом [46]. Экстраверты принимали более активное участие в устных обсуждениях и не избегали устных выступлений, однако учащиеся с повышенной тревожностью, наоборот, плохо справлялись с устными заданиями. Учащиеся с высокими оценками значительно реже демонстрировали следующие характеристики:

- а) хорошее усвоение предмета;
- б) хорошие учебные навыки;
- в) высокая мотивация;
- г) хорошая способность выразить свои мысли письменно;
- д) хорошая способность выразить свои мысли устно;
- е) участие в семинарах.

З.И. Калмыкова [18] обнаружила, что экстраверсия является значимым фактором, объясняющим фактором учебные достижения учеников начальной

школы, в то время как интроверсия оказалась существенно более значимой для студентов колледжей и университетов.

Эти результаты можно объяснить тем, что очень общительные дети с высоким уровнем экстраверсии отстают в учебе, а уровень интроверсии способных учащихся повышается по мере их взросления. З.И. Калмыкова [18] также показал Г, что связь между академической успеваемостью и личностью усложняется за счет влияния таких факторов, как уровень интеллекта учащегося, тип посещаемой им школы и изучаемый предмет. Было показано, что в группах учащихся старших классов средней школы и квалифицированных промышленных рабочих экстраверсия связана с мотивацией достижений; такая же связь обнаружена для одаренных старшеклассников средней школы и для выдающихся музыкантов и художников.

Рассмотренные здесь исследования достаточно ясно показывают, каково прогностическое значение параметра экстраверсия - интроверсия по отношению к результатам учебной деятельности. Было обнаружено, что эти результаты зависят от принадлежности респондентов к той или иной возрастной группе и от характера выполняемого учебного задания.

Проведенное Б.Г. Ананьевым [2] исследование позволило обнаружить личностные различия между студентами университета в зависимости от области их специализации. Так, например, студенты, специализирующиеся в области филологии и истории, получили самые высокие оценки по шкале нейротизма; за ними следовали психологи и педагоги, а затем студенты, изучавшие естественные и инженерные науки. Б.М. Теплов [51] отмечал, что студенты, специализировавшиеся в области филологии и истории, а также биоинженерных наук получили самые низкие оценки экстраверсии, в то время как у студентов, изучавших психологию, социальные и естественные науки, был самый высокий уровень открытости новому опыту. У студентов юридического и экономического факультетов оценки этого параметра были,

как правило, самыми низкими. Высокие показатели добросовестности были характерны для студентов, специализировавшихся в области юриспруденции, экономики и естественных наук, в то время как низкий уровень добросовестности был типичен для биоинженеров, филологов, историков, психологов и педагогов. У студентов, изучавших естественные науки, был самый высокий уровень сговорчивости.

До настоящего времени получено мало данных, свидетельствующих о наличии прямой связи между сговорчивостью и академической успеваемостью. Тем не менее, поскольку считается, что «миролюбивые установки» могут способствовать успешной учебе.

Е.К. Лютова [26] считает добросовестность «главным психологическим ресурсом, необходимым для научения и получения образования». Добросовестные люди обладают качествами, необходимыми для успешного достижения учебных и профессиональных целей. К таким качествам относятся мотивация, старательность, сосредоточенность, выносливость, а также организованность, систематичность, работоспособность, практичность и уравновешенность. Поэтому не удивительно, что добросовестные студенты, как правило, получают свой диплом с первой попытки и им не приходится сдавать экзамены несколько раз. Действительно, между добросовестностью и общим количеством переэкзаменовок обнаружена значимая отрицательная корреляция.

В США были проведены впечатляющее исследование адаптации детей к средней школе, в котором участвовали 1825 респондентов из семи различных стран, а именно из Австралии, Канады, США, Японии, Гонконга, Германии и Тайваня. Одним из показателей адаптации к школе была академическая успеваемость, которую оценивали учителя и сами ученики. Высказывания учеников о заботливости и пунитивности своих родителей были связаны с академической успеваемостью через личность. Связь между родительской заботливостью и высокой академической успеваемостью была опосредована

самооценкой, а связь между родительской пунитивностью и низкой академической успеваемостью была опосредована высокими уровнями враждебности.

По мнению Э.П. Кречмера [19], влияние личностных характеристик на академическую успеваемость ослабляется за счет стиля научения, используемого данным человеком. Действительно, это утверждение кажется вполне обоснованным – один человек может предпочитать значительно более структурированный подход к учебе, в то время как другому больше подходит менее структурированный, совершенно неформальный подход к учебе, напоминающий метод проб и ошибок. Важно отметить, что обе эти совершенно различные стратегии могут быть весьма эффективными для людей, которые ими пользуются. Как считает Н.О. Давыдов [14], академическая успеваемость является функцией не только уровня интеллекта студента или его личностных характеристик; она зависит также от так называемого стиля – т.е. от «взаимодействия между интеллектом и личностью».

Ясно, что личностные факторы играют значимую роль, и от них зависит успех и выбор способа изучения нового материала, а также показатели выполнения различных заданий. Например, в лабораторных исследованиях продемонстрированы влияние экстраверсии при выполнении заданий на внимательность, а также связь между уровнем тревожности и результатами научения и успеваемостью. Более того, это влияние иногда бывает косвенным, а не прямым, каким оно может показаться на первый взгляд. Результаты зависят от типа задания, а также от принадлежности испытуемого к нейротичным интровертам или нейротичным экстравертам.

1.3. Способы повышения эффективности процесса обучения

Воспитание и образование возможно для всего юношества, необходимо лишь различие в оказании помощи. И для этого необходимо поставить в центр обучения ребенка с его интересами и способностями, жизненным опытом и потребностями, активностью и наблюдательностью. Ведь учитель учит не абстрактного «среднего» школьника, а вполне конкретного, со своим характером, условиями жизни, наконец, со специфическими природными качествами. Хрестоматийными стали слова К.Д. Ушинского [53]: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях».

Хорошо известно, как неодинаков, бывает уровень знаний учеников, которых учит один и тот же педагог. Разные учащиеся воспринимают и усваивают одни и те же объяснения учителя, один и тот же материал по-разному, что и приводит к неодинаковым успехам. Помимо этого, сам процесс обучения приводит к неодинаковым успехам и переживается, оценивается детьми по-разному.

По данным психологических исследователей лишь незначительная часть учащихся подростков (от 2,1% до 4,7%) не испытывает затруднений в процессе обучения. Причины этих трудностей сами подростки в первую очередь видят в самих себе, в собственных качествах - слабой памяти, недостаточном внимании, неумении думать и т.д., а также в отсутствии воли, трудолюбия. Интересно, что и педагоги в слабой успеваемости обвиняют в первую очередь учеников, отмечая их недобросовестность, лень, безответственность. Кроме того, помимо мотивационных причин неуспеваемости учащихся педагоги называют и отсутствие способностей к обучению, то есть познавательный фактор. Именно этот фактор и будет интересовать нас в ходе нашего исследования.

К психологическим причинам отсутствия способностей к обучению относят недостатки познавательной деятельности, а именно – несформированность приемов учебной деятельности, недостатки развития психических и неадекватное использование ребенком своих природных особенностей.

Причины неуспеваемости чрезвычайно разнообразны, но эффект ее один: трудности в учении деморализуют ученика и пагубно отражаются на его личности. Не добиваясь нужного эффекта, он приобретает опыт беспомощности; испытав неудачу в решении одной задачи, он может и остальные воспринимать как непосильные. Следовательно, падает интерес к учению, возникает нежелание учиться. Именно поэтому неуспеваемость является вечной проблемой, главной болезнью школы. Решение этой проблемы и является целью индивидуального подхода.

В педагогической науке под индивидуализацией понимают «учет в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся во всех его формах и методах, независимо от того, какие особенности в какой мере учитываются» [9].

При использовании любых форм и методов в школе нельзя учесть все индивидуальные особенности детей. Во внимание принимаются те их черты, которые оказываются важными в процессе обучения. Попытаемся выяснить: какие черты учащихся непосредственно влияют на процесс и успешность обучения и привлекают к себе внимание учителей.

Во-первых, это уровень умственного развития ребенка, который нередко отождествляется со способностями к обучению. Критерии, на основании которых школьник попадает в группу высокоразвитых или низкоразвитых, - успехи в учении, скорость и легкость усвоения знаний, умений оперативно и адекватно отвечать на уроках и т.д. учитель может разделить класс на группы, руководствуясь умственным развитием детей, и давать каждой группе задания соответствующей трудности. Однако такое качество как

уровень умственного развития, а также связанные с ним черты характера не отличаются стабильностью. Итак, уровень развития умственных способностей - весьма ненадежный, чересчур изменчивый критерий и за ним скрывается множество различных факторов, влияющих на успешность учебной деятельности. И в значительной мере на развитие способностей влияют психодинамические свойства (темперамента), о чем речь пойдет в третьем параграфе настоящей главы.

Есть и другой тип индивидуальных особенностей. Они довольно ригидны, консервативны. Изменить их практически нельзя, но невозможно не обращать на них внимания, ибо их влияние ощутимо в деятельности, в поведении, во взаимоотношениях с окружающими. В первую очередь к таким особенностям относят черты, связанные с индивидуальными проявлениями основных свойств нервной системы. Сочетания основных свойств нервной системы образуют типы нервной системы; поэтому такие свойства часто называют индивидуально-типологическими (подробнее об этом мы расскажем ниже).

Как утверждает П.П. Блонский [6], вследствие стабильности индивидуально-типологических черт с ними нельзя не считаться, их обязательно нужно принимать во внимание. Тем более что, как показывают психологические исследования, эти свойства непосредственным образом влияют на учебную деятельность.

Итак, учет как психофизиологических, так и психологических черт школьников важен для достижения двух основных целей повышения эффективности обучения и облегчения труда учителя. Во-первых, если учитель имеет представление об индивидуальных особенностях того или иного ученика, он будет знать, как они влияют на его учебную деятельность: как управляет своим вниманием; быстро ли и прочно запоминает; долго ли обдумывает вопрос; быстро ли воспринимает учебный материал; уверен в себе; как переживает порицание и неудачу. Знать эти качества ученика –

значит, сделать первый шаг в организации его продуктивной работы. Во-вторых, пользуясь этими данными и осуществляя индивидуальный подход в обучении, учитель будет более эффективно трудиться сам, что освободит его от дополнительных занятий с неуспевающими, от повторения неувоенных разделов программы и т.д..

В школе принцип индивидуального подхода может быть реализован в форме индивидуализации и дифференциации. Можно выделить два разных критерия, которые лежат в основе индивидуализации: 1) ориентация на уровень достижений школьника и 2) ориентация на процессуальные особенности его деятельности.

Определить уровень достижений, то есть успехи ученика в разных школьных предметах, несложно. Привычно для педагога и учитывать их в работе с учеником, ориентироваться на усвоенные им знания и умения и зависящие от них возможности дальнейшего продвижения. Учитывать уровни развития учащихся и приспособлять к ним обучение - это наиболее часто встречающийся вид индивидуального подхода. Осуществлять его можно разными способами, но чаще всего учитель выбирает индивидуализацию заданий. Вторая форма индивидуального подхода, учитывающая процессуальные параметры учебной деятельности школьников, встречается намного реже. И наиболее важным способом индивидуализации этой формы, на наш взгляд, является помощь ученику в формировании индивидуального стиля учебной деятельности. Возможность индивидуализации такого типа изучалась психологами П.П. Блонским [6], Л.С. Выготским [11], их учениками и последователями. Они показали, как индивидуальный стиль учебной деятельности, вырабатываемый на почве типологических свойств, помогает человеку успешно учиться.

Выводы по 1 главе

Исходя из анализа психолого-педагогической литературы можно сказать, что успеваемость понятие условное, многие ученые выделяют различные типы неуспевающих учеников в зависимости от условий, в которых они находятся. Так педагоги выделяют главное условие успеваемости – особенности учебно-воспитательного процесса, а психологи – особенности личности неуспевающих.

Основной компонент успеваемости, выделяемый учеными «обучаемость», восприимчивость ребенка к обучению. Не менее значимое влияние на процесс обучения оказывают приемы и методы обучения.

Тем не менее, существует множество работ отражающих взаимосвязь между личностью ученика и результатами обучения. Большое влияние оказывают индивидуальное, психологические, психофизиологические и биологические особенности ученика.

Глава 2 Теоретические и прикладные аспекты изучения проблемы семейного воспитания

2.1. Специфика детско - родительских отношений

Определение семьи в научной литературе достаточно много, причем многие дефиниции настолько давно вошли в общественное сознание, что трудно установить авторство этих определений.

Семья определяется как социальный институт, как ячейка общества, как малая группа совместно проживающих и ведущих общее хозяйство родственников. Однако психологический подход к пониманию семьи (в отличие, например, от социологического и экономического) имеет свою специфику. В рамках этого подхода семья рассматривается как пространство совместной жизнедеятельности, внутри которого удовлетворяются специфические потребности людей, связанных кровными и родственными связями. По мнению Г. Новайтиса [36], это пространство представляет собой достаточно сложноустроенную структуру, состоящую из различного рода элементов (ролей, позиций, коалиций и т.п.) и системы взаимоотношений между ее членами.

Традиционно главным институтом воспитания является семья. То, что ребенок в детские годы приобретает в семье, он сохраняет в течение всей последующей жизни. Важность семьи как института воспитания обусловлена тем, что в ней ребенок находится в течение значительной части своей жизни, и по длительности своего воздействия на личность ни один из институтов воспитания не может сравниться с семьей. В ней закладываются основы личности ребенка, и к поступлению в школу он уже более чем наполовину сформировался как личность.

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, 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.

Как считает Ю.Б.Гиппенрейтер [13], важным составляющим в определении понятия семьи является безусловная и неоспоримая любовь, любовь к детям, к супругу, к родителям и т. д.

С первого дня своей жизни ребёнок попадает в атмосферу родительской любви и заботы.

По образному выражению А.С. Макаренко [28], перед родителями стоит высокая и сложная задача - «разумно и точно провести ребёнка по большим дорогам жизни, среди её цветов и сквозь вихри бурь.»

В связи с особой воспитательной ролью семьи возникает вопрос о том, как сделать так, чтобы максимизировать положительные и свести к минимуму отрицательные влияния семьи на воспитание ребенка.

Главное в воспитании маленького человека - достижение душевного единения, нравственной связи родителей с ребенком.

Именно в семье ребенок получает первый жизненный опыт, делает первые наблюдения и учится как себя вести в различных ситуациях.

По данным В. Сатир [48], у взрослых и детей вырабатываются следующие принципы общения:

- 1) Принятие ребенка, т.е. ребенок принимается таким, какой он есть.
- 2) Эмпатия (сопереживание) взрослый смотрит глазами ребенка на проблемы, принимает его позицию.
- 3) Конгруэнтность. Предполагает адекватное отношение со стороны взрослого человека к происходящему.

Родители могут любить ребенка не за что-то, несмотря на то, что он некрасив, не умен, на него жалуются соседи. Ребенок принимается таким,

какой он есть. (Безусловная любовь)

Возможно, родители любят его, когда ребенок соответствует их ожиданиям, когда хорошо учится и ведет себя, но если ребенок не удовлетворяет тем потребностям, то ребенок как бы отвергается, отношение меняется в худшую сторону. Это приносит значительные трудности, ребенок не уверен в родителях, он не чувствует той эмоциональной безопасности, которая должна быть с самого младенчества (обусловленная любовь)

Ребенок может вообще не приниматься родителями. Он им безразличен и может даже отвергаться ими (например, семья алкоголиков). Но может быть и в благополучной семье (например, он не долгожданный, были тяжелые проблемы и т. д.) необязательно родители это осознают. Но бывают чисто подсознательные моменты (например, мама красива, а девочка некрасива и замкнута. Ребенок раздражает ее.)

Как считает М.И. Еникеев [16], семья, в особенности ее взрослые члены, оказывают на ребенка значительное влияние. Ведь так много зависит от родителей в установлении мировоззрения их ребенка, на формирование его представлений.

По мнению И.Г. Бажина [5], составляют первую общественную среду ребенка. Личности родителей играют существеннейшую роль в жизни каждого человека. Не случайно, что к родителям, особенно к матери, мы мысленно обращаемся в тяжелую минуту жизни. Вместе с тем чувства, окрашивающие отношения ребенка и родителей, - это особые чувства, отличные от других эмоциональных связей. Специфика чувств, возникающих между детьми и родителями, определяется главным образом тем, что забота родителей необходима для поддержания самой жизни ребенка.

Именно поэтому первой и основной задачей родителей является - создание у ребенка уверенности в том, что его любят и о нем заботятся. Никогда, ни при каких условиях у ребенка не должно возникать сомнений в

родительской любви. Самая естественная и самая необходимая из всех обязанностей родителей - это относиться к ребенку в любом возрасте любовно и внимательно.

Ю.Б. Гиппенрейтер [12] отмечает, что главное требование к семейному воспитанию - это требование любви. Но здесь очень важно понимать, что необходимо не только любить ребенка и руководствоваться любовью в своих повседневных заботах по уходу за ним, в своих усилиях по его воспитанию, необходимо, чтобы ребенок ощущал, чувствовал, понимал, был уверен, что его любят. Был наполнен этим ощущением любви, какие бы сложности, столкновения и конфликты ни возникали в его отношениях с родителями или в отношении супругов друг с другом. Только при уверенности ребенка в родительской любви и возможно правильное формирование психического мира человека, только на основе любви можно воспитать нравственное поведение, только любовь способна научить любви.

А.С. Спиваковская [51] говорит о том, что, глубокий постоянный психологический контакт с ребенком - это универсальное требование к воспитанию, которое в одинаковой степени может быть рекомендовано всем родителям, контакт необходим в воспитании каждого ребенка в любом возрасте. Именно ощущение и переживание контакта с родителями дают детям возможность почувствовать и осознать родительскую любовь, привязанность и заботу.

И.И. Журавлева [17] указывает на то, что основа для сохранения контакта - искренняя заинтересованность во всем, что происходит в жизни ребенка, искреннее любопытство к его детским, пусть самым пустяковым и наивным, проблемам, желание понимать, желание наблюдать за всеми изменениями, которые происходят в душе и сознании растущего человека. Вполне естественно, что конкретные формы и проявления этого контакта широко варьируют, в зависимости от возраста и индивидуальности ребенка. Но полезно задуматься и над общими закономерностями психологического

контакта между детьми и родителями в семье.

Контакт никогда не может возникнуть сам собой, его нужно строить даже с младенцем. Когда говорится о взаимопонимании, эмоциональном контакте между детьми и родителями, имеется в виду некий диалог, взаимодействие ребенка и взрослого друг с другом.

Помимо диалога для внушения ребенку ощущения родительской любви необходимо выполнять еще одно чрезвычайно важное правило. На психологическом языке эта сторона общения между детьми и родителями называется принятием ребенка. Что это значит? Под принятием понимается признание права ребенка на присущую ему индивидуальность, непохожесть на других, в том числе непохожесть на родителей.

А.Е. Лисина [2] отмечает, что принимать ребенка - значит утверждать неповторимое существование именно этого человека, со всеми свойственными ему качествами.

Как можно осуществлять принятие ребенка в повседневном общении с ним? Прежде всего, необходимо с особым вниманием относиться к тем оценкам, которые постоянно высказывают родители в общении с детьми. Следует категорически отказаться от негативных оценок личности ребенка и присущих ему качеств характера. К сожалению, для большинства родителей стали привычными высказывания типа: «Вот бестолковый! Сколько раз объяснять!», «Да зачем же я тебя только на свет родила, упрямец, негодник!», «Любой дурак на твоём месте понял бы, как поступить!».

3. Матейчик [29] рекомендует, всем будущим и нынешним родителям следует очень хорошо понять, что каждое такое высказывание, каким бы справедливым, по сути оно ни было, какой бы ситуацией ни вызывалось, наносит серьезный вред контакту с ребенком, нарушает уверенность в родительской любви. Необходимо выработать для себя правило не оценивать негативно самого ребенка, а подвергать критике только неверно осуществленное действие или ошибочный, необдуманный поступок. Ребенок

должен быть уверен в родительской любви независимо от своих сегодняшних успехов и достижений.

Т.М. Мишина [31] в своих работах говорит о том, что контакт с ребенком на основе принятия становится наиболее творческим моментом в общении с ним. Уходит шаблонность и стереотипность, оперирование заимствованными или внушенными схемами. На первый план выступает созидательная, вдохновенная и всякий раз непредсказуемая работа по созданию все новых и новых «портретов» своего ребенка. Это путь все новых и новых открытий.

Контроль за негативными родительскими оценками ребенка необходим потому, что весьма часто за родительским осуждением стоит недовольство собственным поведением, раздражительность или усталость, возникшие совсем по другим поводам. За негативной оценкой всегда стоит эмоция осуждения и гнева. Принятие дает возможность проникновения в мир глубоко личностных переживаний детей, появление ростков «соучастия сердца». Печаль, а не гнев, сочувствие, а не мстительность - таковы эмоции истинно любящих своего ребенка, принимающих родителей.

Итак, исходя из анализа психолого-педагогической литературы, детско-родительские отношения понимаем как субъективные связи между родителями и их детьми. Эти отношения обязательно предполагают взаимность, наличие ответной реакции и характеризуются:

1) определенными побуждениями (интерес, понимание необходимости взаимодействия, сотрудничества, общения);

2) тем или иным поведением (речь, действия, мимика, жесты);

3) эмоциями и чувствами (удовлетворенность общением, симпатии, антипатии, взаимное притяжение, положительные или отрицательные состояния);

4) познанием (восприятие другого, мышление, воображение, представление).

Под родительским отношением понимается система разнообразных чувств к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребенка, его поступков.

2.2. Стили семейного воспитания, и их влияние на взаимодействие и общение в диаде родитель - ребенок

Существует множество стилей семейного воспитания, семейных взаимоотношений, которые в той или иной степени отражают всю глубину проблемы.

По мнению А.Е. Лисиной [25], в каждой семье объективно складывается определенная, далеко не всегда осознанная ею система воспитания, стиль 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.

М.И. Еникеев [16] считает, что «одним из основных психолого педагогических понятий для выделения различных типов семейного воспитания является стиль родительского отношения, или стиль воспитания».

Как социально психологическое понятие, стиль обозначает совокупность способов и приемов общения по отношению к партнеру.

Различают общий и конкретный стили общения. В качества детерминант стиля общения выступают направленность личности: позиция, занятая по отношению к партнеру общения, и параметры ситуации общения.

Родительский стиль – это обобщенные ситуационно-неспецифические способ общения данного родителя с данным ребёнком, это образ действия по отношению к ребенку.

Э.Г. Эйдемилер [56], выделяет следующие критерии стиля семейного воспитания:

1. уровень проекции к процессу воспитания.
2. степень удовлетворения потребностей ребенка.
3. количество требования, предъявляемых ребенку.
4. неустойчивость стиля воспитания.

Т.М. Мишина [31] считает четыре типа семейных взаимоотношений основными: 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 неприспособленными к жизни в коллективе. По данным психологических наблюдений именно эта категория именно эта категория подростков дает наибольшее число срывов в переходном возрасте. Как раз эти дети, которым, как бы не на что жаловаться, начинают восставать против чрезмерной родительской опеки. Если диктат предполагает насилие, приказ, жесткий авторитаризм, то опека – забота, 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 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. Другие отечественные психологи, Е.К. Лютова и Г.Б. Моница [26] выделяют 3 *стиля семейного воспитания*:

- демократический;
- авторитарный;
- попустительский;

При демократическом стиле, учитываются интересы ребенка. Стиль «согласия».

При авторитарном стиле родителями навязывается свое мнение ребенку. Стиль «подавления».

При попустительском стиле ребенок предоставляется сам себе.

В исследовании В.В. Ткачева [53] основные стили детско-родительских отношений были выделены на основании анализа взаимодействия матери и ребенка при совместном решении задач:

- Сотрудничество предполагает тип отношений, в которых потребности ребенка учитываются, ему дают право «на автономию»; помощь оказывается в сложных ситуациях, требующих участие взрослого.
- Псевдосотрудничество может осуществляться в разных вариантах, таких, как доминирование взрослого, доминирование ребенка; для псевдосотрудничества характерно формальное взаимодействие, сопровождающиеся откровенной лестью; псевдосовместные решения достигаются за счет поспешного согласия одного из партнеров, испытывающего страх перед возможной агрессией другого.
- Изоляция; полностью отсутствует кооперация и объединение усилий, инициативы друг друга отклоняются и игнорируются, участники взаимодействия не слышат и не чувствуют друг друга.
- Соперничество отстаивание собственной инициативы и подавлении инициативы партнера

В.В. Ткачева [53] подчеркивает, что лишь при сотрудничестве, когда при выработке совместного решения принимаются как предложения взрослого,

так и самого ребенка, отсутствует игнорирование партнера. Поэтому данный тип взаимодействия побуждает ребенка к творческой активности, формирует готовность к взаимопониманию, дает ощущение психологической безопасности.

М.И. Лисина [25] проследила развитие самосознания дошкольников в зависимости от особенностей семейного воспитания. Дети с точным представлением о себе воспитываются в семьях, где родители уделяют им достаточно много времени; положительно оценивают их физические и умственные данные, но не считают уровень их развития выше, чем у большинства сверстников; прогнозируют хорошую успеваемость в школе. Этим детей часто поощряют, но не подарками; наказывают, в основном, отказом от общения. Дети с заниженным представлением о себе растут в семьях, в которых с ними не занимаются, но требуют послушания; низко оценивают, часто упрекают, наказывают, иногда - - при посторонних; не ожидают от них успехов в школе и значительных достижений в дальнейшей жизни.

По мнению Н.А. Рождественской [44], от условий воспитания в семье зависит адекватное и неадекватное поведение ребенка.

Дети, у которых занижена самооценка, недовольны собой. Это происходит в семье, где родители постоянно порицают ребенка, или ставят перед ним завышенные задачи. Ребенок чувствует, что он не соответствует требованиям родителей. (Не говорите ребенку, что он некрасив, от этого возникают комплексы, от которых потом невозможно избавиться.)

Н.А. Рождественская [44] отмечает, что неадекватность также может проявляться с завышенной самооценкой. Это происходит в семье, где ребенка часто хвалят, и за мелочи и достижения дарят подарки (ребенок привыкает к материальному вознаграждению). Ребенка наказывают очень редко, система требования очень мягкая.

Адекватное представление - здесь нужна гибкая система наказания и

похвалы. Исключается восхищение и похвала при нем. Редко дарятся подарки за поступки. Не используются крайние жесткие наказания.

В семьях, где растут дети с высокой, но не с завышенной самооценкой, внимание к личности ребенка (его интересам, вкусам, отношениям с друзьями) сочетается с достаточной требовательностью. Здесь не прибегают к унижительным наказаниям и охотно хвалят, когда ребенок того заслуживает. Дети с пониженной самооценкой (не обязательно очень низкой) пользуются дома большей свободой, но эта свобода, по сути, - бесконтрольность, следствие равнодушия родителей к детям и друг к другу.

А.К. Маркова [28], указывает что, школьная успеваемость является важным критерием оценки ребенка как личности со стороны взрослых и сверстников. Отношение к себе как к ученику в значительной мере определяется семейными ценностями. У ребенка на первый план выходят те его качества, которые больше всего заботят его родителей - поддержание престижа (дома задаются вопросы: «А кто еще получил пятерку?»), послушание («Тебя сегодня не ругали?») и т.д. В самосознании маленького школьника смещаются акценты, когда родителей волнуют не учебные, а бытовые моменты в его школьной жизни («В классе из окон не дует?», «Что вам давали на завтрак?»), или вообще мало что волнует - школьная жизнь не обсуждается или обсуждается формально. Достаточно равнодушный вопрос: «Что было сегодня в школе?» рано или поздно приведет к соответствующему ответу: «Ничего особенного», «Все нормально».

Г.В. Андреева [3] считает что, родители задают и исходный уровень притязаний ребенка - то, на что он претендует в учебной деятельности и отношениях. Дети с высоким уровнем притязаний, завышенной самооценкой и престижной мотивацией рассчитывают только на успех. Их представления о будущем столь же оптимистичны.

По мнению В.С. Мухиной [33], дети с низким уровнем притязаний и низкой самооценкой не претендуют на многое ни в будущем ни в настоящем.

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

С точки зрения А.Ю. Монаковой [32], личностной особенностью в этом возрасте может стать тревожность. Высокая тревожность приобретает устойчивость при постоянном недовольстве учебной со стороны родителей. Если переживаемые им временные трудности раздражают взрослых, возникает тревожность, страх сделать что-то плохо, неправильно. Тот же результат достигается в ситуации, когда ребенок учится достаточно успешно, но родители ожидают большего и предъявляют завышенные, нереальные требования.

Из-за нарастания тревожности и связанной с ней низкой самооценки снижаются учебные достижения, закрепляется неуспех. Неуверенность в себе приводит к ряду других особенностей: желанию бездумно следовать указаниям взрослого, действовать только по образцам и шаблонам, боязни проявить инициативу, формальному усвоению знаний и способов действий.

Второй вариант – демонстративность – особенность личности, связанной с повышенной потребностью в успехе и внимании к себе окружающих. Источником демонстративности обычно становится недостаток внимания взрослых к детям, которые чувствуют себя в семье заброшенными, «недолюбленными». Но бывает, что ребенку оказывается достаточное внимание, а оно его не удовлетворяет в силу гипертрофированной потребности в эмоциональных контактах. Завышенные требования к взрослым предъявляются не безнадзорными, а наоборот, наиболее избалованными детьми. Такой ребенок будет добиваться внимания, даже нарушая правила поведения. («Лучше пусть ругают, чем не замечают»). Задача взрослых – обходиться без нотаций и назиданий, как можно менее эмоционально делать замечания, не обращать внимание на легкие проступки и наказывать за крупные (скажем, отказом от запланированного похода в

цирк). Это значительно труднее для взрослого, чем бережное отношение к тревожному ребенку.

Если для ребенка с высокой тревожностью основная проблема постоянное неодобрение взрослых, то для демонстративного ребенка недостаток похвалы.

По мнению И.М. Антоновой [4], основные проблемы в обучении и в воспитании возникают у детей подросткового возраста. Еще недавно послушный и спокойный ребенок вдруг становится «колючим», раздражительным, он то и дело вступает в конфликт с окружающими. Это нередко вызывает непродуманную отрицательную реакцию родителей, учителей. Их ошибка состоит в том, что они пытаются подчинить подростка своей воле, а это только ожесточает, отталкивает его от взрослых. И это самое страшное ломает растущего человека, делая его неискренним приспособленцем или по-прежнему послушным вплоть до полной потери своего «Я».

А.К.Маркова [30] пишет, подростковая самостоятельность выражается, в основном, в стремлении к эмансипации от взрослых, освобождение от их опеки, контроля. Нуждаясь в родителях, в их любви и заботе, в их мнении, они испытывают сильное желание быть самостоятельными, равными с ними в правах. То, как сложатся отношения в этот трудный для обеих сторон период, зависит, главным образом, от стиля воспитания, сложившегося в семье, и возможностей родителей перестроиться принять чувство взрослости своего ребенка.

После относительно спокойного младшего школьного возраста подростковый кажется бурным и сложным. Развитие на этом этапе, действительно, идет быстрыми темпами, особенно много изменений наблюдается в плане формирования личности. И, пожалуй, главная особенность подростка личностная нестабильность. Противоположные черты, стремления, тенденции сосуществуют и борются друг с другом,

определяя противоречивость характера и поведения взрослеющего ребенка.

Остановимся на наиболее распространенных стилях семейного воспитания, определяющего особенности отношений подростка с родителями и его личностное развитие.

Как считает Э.Г. Эйдемиллер [56]: *демократичные* родители ценят в поведении полростка и самостоятельность, и дисциплинированность. Контроль, основанный на теплых чувствах и разумной заботе, обычно не слишком раздражает подростка; он часто прислушивается к объяснениям, почему не стоит делать одного и стоит сделать другое.

Авторитарные родители требуют от подростка беспрекословного подчинения и не считают, что должны ему объяснять причины своих указаний и запретов. Они жестко контролируют все сферы жизни. Дети в таких семьях обычно замыкаются, и их общение с родителями нарушается.

Ситуация осложняется, если высокая требовательность и контроль сочетаются с *эмоционально холодным*, отвергающим отношением к ребенку. Здесь неизбежна полная потеря контакта. Еще более тяжелый случай равнодушные и жестокие родители. Дети из таких семей редко относятся к людям с доверием, испытывают трудности в общении, часто сами жестоки, хотя имеют сильную потребность в любви.

Сочетание безразличного родительского отношения с отсутствием контроля – *гипоопека* – тоже неблагоприятный вариант семейных отношений. Подросткам позволяется делать все, что им вздумается, их делами никто не интересуется. Поведение становится неконтролируемым. *Гиперопека* - излишняя забота о ребенке, чрезмерный контроль над всей его жизнью, основанный на тесном эмоциональном контакте, - приводит к пассивности, несамостоятельности, трудностям в общении со сверстниками.

Трудности возникают и при *высоких, ожиданиях* родителей, оправдать которые ребенок не в состоянии. С родителями, имеющими неадекватные ожидания, в подростковом возрасте обычно утрачивается духовная близость.

Подросток хочет сам решать, что ему нужно, и бунтует, отвергая чуждые ему требования.

Конфликты возникают при отношении родителей к подростку как к маленькому ребенку и при непоследовательности требований, когда от него ожидается то детское послушание, то взрослая самостоятельность.

По мнению В. Рахметшаевой [41], в подростковом возрасте очень важно интимно-личностное общение. Доверие, уважение, понимание, любовь - то, что должно присутствовать в отношениях с родителями.

Таким образом, специалистами в области семейной психологии за последние десятилетия выделены различные варианты типов отношения «ребенок-взрослый».

И к настоящему времени сформировалось убеждение, что тип детско-родительских отношений в семье является одним из основных факторов, влияющих на формирование характера ребенка и на особенности его поведения, а также на успешность его обучения.

2.3. Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте

Согласно многим периодизациям психического развития личности, подростковый возраст определяется периодом жизни человека от 11-12 до 14-15 лет - - периодом между детством и юностью. Это один из наиболее кризисных возрастных периодов, связанный с бурным развитием всех ведущих компонентов личности и физиологическими перестройками, обусловленными половым созреванием.

Контингент школьников подросткового возраста - это ученики средних классов. Обучение и развитие в средней школе специфически отличается от таковых в младшей школе (появляется много новых предметов, учителей и др.). К тому же эту специфичность придает и сама «кризисность» возраста.

Рассмотрим основные особенности и задачи развития подростка.

Как считает В.С. Мухина [33], подростничество традиционно делится на две фазы: негативную (собственно критическую) - младший подростковый возраст (11-13 лет), и позитивную - старший подростковый возраст (13-15 лет),

По мнению Ф.Л. Добрынина [15], по внешним признакам социальная ситуация развития в подростковом возрасте ничем не отличается от таковой в детстве. Социальный статус подростка остается прежним. Все подростки продолжают учиться в школе и находятся на иждивении родителей или государства. Отличия отражаются скорее во внутреннем содержании. Иначе расставляются акценты: семья, школа и сверстники приобретают новые значения и смыслы.

Сравнивая себя с взрослыми, подросток приходит к заключению, что между ним и взрослым никакой разницы нет. Он претендует на равноправие в отношениях со старшими и идет на конфликты, отстаивая свою «взрослую» позицию.

Конечно, подростку еще далеко до истинной взрослости – и физически, и психологически, и социально. Он объективно не может включиться во взрослую жизнь, но стремится к ней и претендует на равные с взрослым права. Новая позиция проявляется в разных сферах, чаще всего - во внешнем облике, в манерах.

Одновременно с внешними, объективными проявлениями взрослости возникает и чувство взрослости - отношение подростка к себе как к взрослому, представление, ощущение себя в какой-то мере взрослым человеком. Эта субъективная сторона взрослости считается центральным новообразованием младшего подросткового возраста.

Наряду с чувством взрослости Д. Б. Элькониным [57] рассматривается подростковая тенденция к взрослости: стремление быть, казаться и считаться взрослым. По мнению Г. Крайга [20], желание выглядеть в чужих глазах

взрослым усиливается, когда не находит отклика у окружающих.

К старшему подростковому возрасту, взрослый для ребенка начинает играть роль помощника и наставника. В учителях ребята начинают ценить не только личностные качества, но и профессионализм, разумную требовательность.

Стремление к взрослости и самостоятельности подростка часто сталкивается с неготовностью, нежеланием или даже неспособностью взрослых (прежде всего - родителей) понять и принять это. Особенно характерен в этом отношении младший подростковый возраст.

Для этого возраста часто характерным является определенное отчуждение от взрослых и усиление авторитета группы сверстников. Такое поведение имеет глубокий психологический смысл. Чтобы лучше понять себя, необходимо сравнивать себя с подобными. Активные процессы самопознания вызывают огромный интерес подростков к своим сверстникам, авторитет которых на определенный период времени становится очень сильным. В отношениях со сверстниками младшие подростки отрабатывают способы взаимоотношений, проходят особую школу социальных отношений. В своей среде, взаимодействуя друг с другом, подростки учатся рефлексии на себя. В процессе общения со сверстниками развиваются навыки взаимопонимания, взаимодействия и взаимовлияния.

Как считает Э.Г.Эйдемиллер [55], стиль взаимоотношений подростка с родителями, существующий в семье, оказывает большое влияние на развитие личности и на формирование стиля отношений подростка к другим людям, в частности сверстникам. Авторитарный тип семейного воспитания приводит к тому, что подросток, где, как ему кажется, он ненаказуем, жестко общается со сверстниками, явно демонстрирует свою свободу, нарушая нормы поведения в общественных местах. С посторонними людьми такой подросток или беспомощно застенчив, или дурашлив и неуважителен. Подросток из семьи с попустительским стилем воспитания в своем поведении со сверстни-

ками зависим от других, от внешних влияний. Если ребенок попадет в асоциальную группу, возможны наркомания и другие формы социально неприемлемого поведения.

Как утверждает Э.Г. Эйдемиллер [55], демократический тип воспитания наилучшим образом влияет на формирование отношений со сверстниками. Этот стиль в наибольшей степени способствует воспитанию самостоятельности, активности, инициативы и социальной ответственности.

К старшему подростковому возрасту, расстановка акцентов вновь изменяется. Так, подросток к 13-15 годам уже становится более взрослым, ответственным. Начинает разрушаться внутригрупповое общение со сверстниками, происходит углубление и дифференциация дружеских связей на основе эмоциональной, интеллектуальной близости подростков" В начале отрочества меняется внутренняя позиция по отношению к школе и к учению. Так, если в детстве, в младших классах, ребенок был психологически поглощен самой учебной деятельностью, то теперь подростка в большей мере занимают собственно взаимоотношения со сверстниками. Именно взаимоотношения становятся основой внутреннего интереса в отрочестве.

Однако, придавая особое значение общению, подросток не игнорирует и учебную деятельность. Подросток, подрастая, уже готов к тем видам учебной деятельности, которые делают его более взрослым в его собственных глазах. Такая готовность может быть одним из мотивов учения. Для подростка становятся привлекательными самостоятельные формы занятий. Подростку это импонирует, и он легче осваивает способы действия, когда учитель лишь помогает ему.

По данным исследования В.С. Мухиной [33], важным стимулом к учению младших подростков является стремление занять определенное положение в классе, добиться признания сверстников. При этом для подростка продолжают иметь значение оценки, так как высокая оценка дает

возможность подтвердить свои способности. В старшем отрочестве многие подростки испытывают потребность в профессиональном самоопределении, что связано с общей тенденцией этого возраста, найти свое место в жизни. Поэтому стимулом к учению у них может выступать и истинный интерес к предмету, и прагматическая цель - необходимость знания определенных предметов для поступления в другие учебные заведения.

Учебная деятельность, а также трудовая и общественно-организационная объединяются в общественно значимую деятельность, которая, по мнению А.И. Прихожан [40], становится ведущей в подростковом возрасте. Осознавая социальную значимость собственного участия в реализации этих видов деятельности, подростки вступают в новые отношения между собой, развивают средства общения друг с другом. Активное осуществление общественно значимой деятельности способствует удовлетворению потребности в общении со сверстниками и взрослыми, признанию у старших, самостоятельности, самоутверждению и самоуважению, согласно выбранному идеалу.

В деятельности общения, а также общественно значимой деятельности происходят и возрастные психологические изменения у подростка. Так, развитие интеллекта характеризуется тем, что подросток приобретает способность к гипотетико-дедуктивным рассуждениям (стадия формальных операций по Ж. Пиаже), которые малодоступны детям более младшего возраста. Часто период становления этой способности характеризуется феноменом теоретизирования. Задача школьного психолога – показать учителям и родителям значимость этого феномена для личностного развития подростков. Это связано с тем, по мнению Н.А. Рождественской [45], «что он совпадает с периодом развития самосознания. В это время подростки и юноши начинают активно интересоваться проблемами общения, самосовершенствования, поиска смысла жизни, социальной справедливости и т. д. Нередко они выходят на уровень анализа вечных философских истин,

не находя решения вопросов, стоящих перед ними».

Школьный психолог сталкивается иногда со значительными трудностями, когда явление теоретизирования необходимо отличить от симптоматики, свидетельствующей о психическом заболевании. В этом случае необходима консультация подростка у психоневролога. По данным психиатров, в подростковом возрасте нередко возникает шизофрения. Как отличить феномен теоретизирования от нарушения мышления при шизофрении? Нарушения мышления при шизофрении проявляются не только в резонерстве и повышенной рефлексии. При ней наблюдается ряд других явлений - разорванность мысли, логические соскальзывания, вычурность рассуждений, паралогизм, опора в рассуждениях на случайные, странные ассоциации, аутичность мышления, наплыв мыслей, остановка мыслей и т. д. Одновременно определенные нарушения затрагивают и другие сферы личности. Наблюдаются парадоксальность поступков, наличие странных интересов, эмоциональная уплощенность и прочее.

Как отмечает Г. Крайг [20], в подростковом возрасте качественным преобразованиям подвергается личность ребенка: развивается рефлексия, изменяется содержание самооценки, формируется чувство взрослости и др. Развитие рефлексии характеризуется повышенной склонностью к самонаблюдению. Подросток ищет ответ на вопрос: каков он среди других. На основе рефлексии развивается самосознание - главная черта психологии подростка по сравнению с ребенком младшего школьного возраста.

Одной из форм проявления самосознания является чувство взрослости - стремление быть и считаться взрослым. Важным показателем чувства взрослости является наличие у подростков собственной линии поведения, определенных взглядов, оценок и их отстаивание, несмотря на несогласие взрослых, что часто приводит к конфликтам в семье.

И.М. Антонова [4] утверждает что, у подростка также происходит

формирование «Я-концепции» системы внутренне согласованных представлений о себе. При этом процесс формирования «образа-Я» сопровождается сильным аффективным переживанием. Особого внимания заслуживает эмоциональный компонент самооценки подростка. Развитие самооценки связано с анализом своих переживаний, обусловленных как внешними, так и внутренними стимулами: собственными мыслями, ожиданиями, установками. Впервые подростки, изучая свой внутренний мир как бы со стороны, убеждаются в том, что они уникальны и неповторимы. Подобные мысли повышают у них обостренное чувство одиночества. В конце подросткового возраста, на границе с ранней юностью, представление о себе стабилизируется и образует целостную систему - «Я-концепцию». У части детей «Я-концепция» может формироваться позже, в старшем школьном возрасте. Но в любом случае это важнейший этап в развитии самосознания.

Г.С. Абрамова [1] отмечает что, в подростковом возрасте происходит развитие интересов. Однако они еще неустойчивы. Для подростков характерно стремление к новизне. Так называемая сенсорная жажда – потребность в получении новых ощущений, с одной стороны, способствует развитию любознательности, с другой - быстрому переключению с одного дела на другое при поверхностном его изучении.

Практика показывает, что лишь у незначительного числа учащихся средних классов интересы перерастают в стойкие увлечения, которые затем развиваются в старших классах в период профессионального самоопределения. Часто виной тому является поведение родителей, которые не способствуют развитию стойких интересов у своих детей: подтрунивают над ними, когда у тех что-то не получается, внушают ребенку, что у него нет способностей к тому делу, которое его интересует.

Просветительская работа школьного психолога среди родителей способна помочь их детям сориентироваться в своих интересах для дальнейшего их развития,

И.С. Кон [22] указывает на то что, эмоциональная сфера подростков характеризуется повышенной чувствительностью. У младших подростков повышается тревожность в сфере общения со сверстниками, у старших – со взрослыми. Типичными чертами подростков также являются раздражительность и возбудимость, эмоциональная лабильность. Особенно это характерно для младших подростков, переживающих пубертатный кризис. Эмоции подростков более глубокие и сильные, чем у детей младшего школьного возраста. Особенно сильные эмоции вызывает у подростков их внешность. Повышенный интерес подростков к своей внешности составляет часть психосексуального развития ребенка в этом возрасте.

Таким образом, если подытожить возрастные особенности, то можно сказать, что подростковый возраст период активного формирования мировоззрения человека - системы взглядов на действительность, самого себя и других людей. В этом возрасте совершенствуется самооценка и самопознание, что оказывает сильное влияние на развитие личности в целом. Самооценка, по мнению многих психологов, является центральным новообразованием подросткового возраста, а ведущей деятельностью является общение и общественно значимая деятельность. И из-за непонимания родителями детей возникают конфликты в общении. В связи с этим возникает неудовлетворенность в общении, которая компенсируется в общении со сверстниками, авторитет которых играет очень значимую роль. Возникает потребность в достойном положении в коллективе сверстников, стремление обзавестись верным другом, отвращение к необоснованным запретам. Подросток становится восприимчивым к промахам учителя. Кроме того, у него ярко выражена эмоциональность. Подросток ищет ответ на вопрос: каков он среди других, насколько он похож на них.

Психологические задачи подростков этого возраста могут быть определены как задачи самоопределения в трех сферах: сексуальной, психологической (интеллектуальной, личностной, эмоциональной) и

социальной. Проблемы этого возраста могут быть связаны с поиском путей удовлетворения шести основных потребностей: физиологической потребности, дающей импульс физической и сексуальной активности подростков; потребности в безопасности, которую подростки находят в принадлежности к группе; потребности в независимости и эмансипации от семьи; потребности в привязанности; потребности в успехе, в проверке своих возможностей; наконец, потребности в самореализации и развитии собственного Я.

Выводы по 2 главе

Помимо основных «биологических» (кормление, гигиена и др.), семья реализует и многие «социальные» (общение, воспитание и др.) функции.

Семья составляет первую общественную среду формирования личности ребенка, но она может выступать в качестве как положительного, так и отрицательного фактора воспитания.

Стиль детско-родительских взаимоотношений в семье является одним из основных факторов, влияющих на формирование характера ребенка и на особенности его поведения. Выделяют гармоничный и негармоничный (патологизирующий) стиль семейного воспитания, семейного взаимодействия. Гармоничный стиль способствует формированию гармонично развитой личности, а негармоничный ведет к различным патологическим отклонениям в поведении ребенка. В том числе и негативно влияет на его школьную успеваемость.

Глава 3. Экспериментальное исследование влияния стиля семейного воспитания на успеваемость подростков

3.1. Организация и методы исследования

Опытно-экспериментальное исследование проводилось на базе МБОУ «Лесная СОШ». Экспериментальной базой выступили учащиеся подросткового возраста 12 – 14 лет в количестве 60 человек.

При планировании работы предполагалось, что существует взаимосвязь между стилем семейного воспитания и школьной успеваемостью, поэтому целью исследования является выявление взаимосвязи между стилем семейного воспитания и успеваемостью подростка.

В исследовании были использованы следующие диагностические процедуры:

ч

1. Наблюдение.
2. Беседа.
3. Тестирование (методика АСВ Э.Г. Эйдемилера.)
4. Анализ оценочных ведомостей.

Исследование состояло из 3-х этапов:

1. Подготовка к проведению исследования.
2. Проведение исследования, сбор данных: а)
Наблюдение.

Нами были выделены критерии наблюдения:

- Активность на уроке;
 - Устные ответы;
 - Ответы у доски;
 - Выполнение письменных работ.
- б) Беседа с учителями-предметниками.

Беседа осуществлялась по следующим вопросам:

- Активен ли данный ученик на уроке?

- Проявляет ли инициативу в учебной деятельности?
 - при выполнении письменных работ
 - при устных ответах
- С легкостью ли выполняет задания?
- Выполняет ли домашние работы?
- Присутствует ли у данного ученика интерес к учебной деятельности?
- Интерес к самостоятельному изучению различной информации?

3. Диагностика влияния стиля семейного воспитания на успеваемость подростка в школе:

а) Определения стиля семейных взаимоотношений, для этого использовался опросник для родителей «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ), созданный В. Юстицкисом и Э.Г. Эйдемилером. АСВ позволяет определить различные нарушения процесса воспитания, выявить тип негармоничного воспитания и установить некоторые психологические причины этих нарушений.

Данная методика включает в себя следующие шкалы, предназначенные для диагностики нарушений воспитания и для выявления типов негармоничного семейного воспитания.

- Уровень протекции в процессе воспитания.
Речь идет о том, сколько сил, внимания, времени уделяют родители воспитанию ребенка. К нарушениям приводят два полярных уровня протекции: чрезмерная (гиперпротекция) и недостаточная (гипопротекция).
- Степень удовлетворения потребностей ребенка.
Здесь говорится о том, в какой мере деятельность родителей нацелена на удовлетворение потребностей ребенка, как материально-бытовых, так и духовных прежде всего в общении с родителями, в их любви и внимании. В рамках данной характеристики также возможны два отклонения:

потворствование (когда родители стремятся к максимальному и некритическому удовлетворению любых потребностей ребенка), и другой полюс - игнорирование потребностей ребенка (характеризуется недостаточным стремлением родителя к удовлетворению потребностей ребенка).

- Количество требований предъявляемых ребенку.

Они проявляются в виде обязанностей и запретов, невыполнение которых может повлечь за собой применение различных санкций. Формы нарушений системы требований различны:

- чрезмерность требований - обязанностей
- недостаточность требований - обязанностей
- чрезмерность требований - запретов
- недостаточность требований - запретов
- чрезмерность строгость санкций
- минимальность санкций

- Неустойчивость стиля воспитания.

Под неустойчивым стилем воспитания понимается резкая смена приемов воспитательных воздействий.

б) Анализ оценочных ведомостей; учитывался средний балл, который был получен путем сложения школьных оценок по всем предметам, за весь учебный год.

3.2. Опытнo - экспериментальная работа по изучению стиля семейного воспитания и успеваемости учащихся подростков

Для выявления успеваемости применялся количественный анализ оценочных ведомостей. В результате были получены следующие данные.

Таблица 1

Средние значение успешности учеников

№	Ф.И.	Сред.балл	№	Ф.И.	Сред.балл
1	СО.	3.1	31	ТВ.	4.4
2	Л.Д.	3.0	32	КЮ.	5.0
3	ЖТ.	3.5	33	ЗО.	3.6
4	НО.	4.2	34	Б.Ю.	4.9
5	АА	4.1	35	ПА.	3.4
6	ЛЕ.	3.4	36	КА	3.6
7	РИ.	4.2	37	СА	3.8
8	С.Я.	4.1	38	КЕ	4.5
9	Н.В.	4.5	39	КС.	5.0
10	ДЛ	4.5	40	К.С.	3.1
11	ГИ	3.2	41	КИ	3.2
12	Е.И	3.9	42	МА	4.7
13	ША.	3.3	43	СК	3.1
14	РО.	3.7	44	ШЛ	3.0
15	ДЕ	4.2	45	АН.	3.3
16	МЕ	3.7	46	КД	4.1
17	Т.А	3.1	47	ЯК	4.2
18	КТ	3.2	48	ЗА	4.9
19	ОВ.	4.6	49	ЛА	3.2
20	А.Д.	3.5	50	КМ	2.8
21	З.В.	4.0.	51	ПМ.	3.1.
22	Г.И.	3.9.	52	РВ.	4.5.
23	Б.А.	3.7.	53	СЛ	3.2.
24	м.л.	3.1.	54	БК	3.0.
25	з.и.	4.1.	55	ЕВ.	4.6.

26	Б.М.	3.6.	56	БМ	4.3.
27	К.М.	4.6.	57	НК	2.9.
28	А.А.	4.3.	58	ПА	3.2.
29	К.Т.	4.8.	59	зк	3.2.
30	П.Т.	5.0	60	ДЕ	3.1.

Опираясь на данные таблицы 1 и критерии, выделенные нами на основании анализа психолого - педагогической литературы:

До 3.0. - не успевающие ученики.

От 3.1. до 3.9. - слабо успевающие ученики.

От 4.0. до 4.7. - успешные ученики.

От 4.8. до 5.0.- отличники.

Можно сделать вывод, что из 60 испытуемых: не успевающих 2 ученика, слабоуспевающих 32, успешных 20 учеников и отличников 6.

В процентном соотношении это выглядит следующим образом:

- Неуспевающих учеников - 3%
- Слабоуспевающих - 54%
- Успешных-33%
- Отличников - 10%

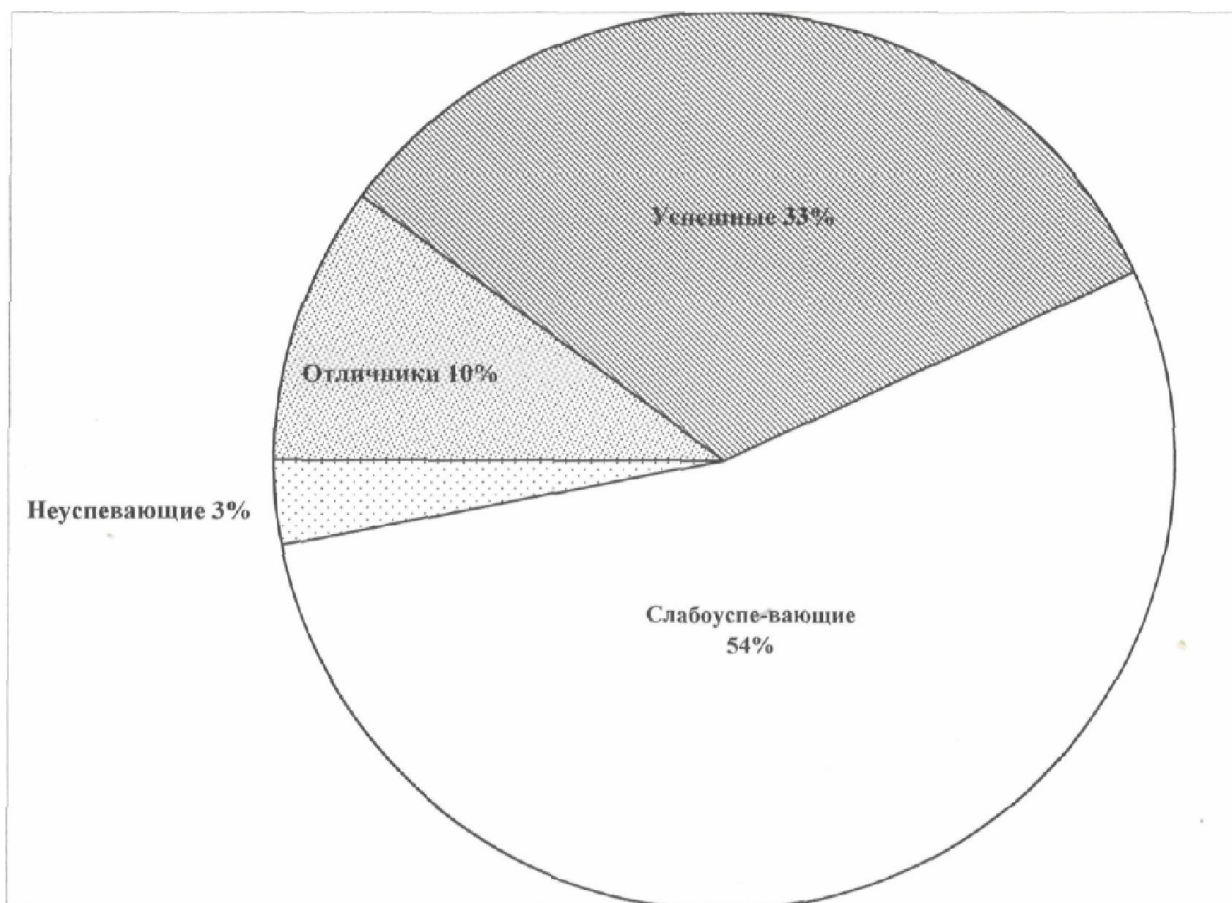


Рис 1. Процентно - долевой показатель количества успешных и неуспевающих учеников.

На втором этапе целью исследования явилось: определение стиля семейного воспитания при помощи методики АСВ Э.Г.Эйдемиллера.

Как показывают экспериментальные данные 11 из 60 семьях наблюдается такой тип негармоничного воспитания как гипопротекция, 7 детей воспитываются по типу эмоциональное отвержение, 3 потворствующая гиперпротекция и 1 - доминирующая гиперпротекция, повышенная моральная ответственность - 2 и 2 ребенка воспитывается по типу жесткое обращение.

Таблица 2

Стили семейного воспитания в изучаемой выборке

№	Ф.И.	Стиль воспитания	№	Ф.И.	Стиль воспитания
---	------	------------------	---	------	------------------

1	СО.	ГИПОПРОТЕКЦИЯ	31	Т.В.	–
2	Л.Д.	ГИПОПРОТЕКЦИЯ	32	К.Ю.	
3	Ж.Т.	ПОТВОРСТВУЮЩАЯ ГИПЕРПРОТЕКЦИЯ	33	З.О.	–
4	И.О.	–	34	Б.Ю.	–
5	А.А.	–	35	П.Д.	ЭМОЦИОНАЛЬНО Е ОТВЕРЖЕНИЕ
6	Л.Е.		36	К.А.	ЖЕСТКОЕ ОБРАЩЕНИЕ
7	Р.И.	–	37	С.А.	ГИПОПРОТЕКЦИЯ
8	С.Д.	ПОТВОРСТВУЮЩАЯ ГИПЕРПРОТЕКЦИЯ	38	К.Е.	
9	Н.В.	–	39	К.С.	–
10	Д.Л.	–	40	К.С.	ГИПОПРОТЕКЦИЯ
11	Г.И.	ГИПОПРОТЕКЦИЯ	41	К.И.	
12	Е.И.		42	М.А.	
13	Ш.А.	ГИПОПРОТЕКЦИЯ	43	С.К.	ЭМОЦИОНАЛЬНО Е ОТВЕРЖЕНИЕ
14	Р.О.	ПОТВОРСТВУЮЩАЯ ГИПЕРПРОТЕКЦИЯ	44	Ш.Л.	ЭМОЦИОНАЛЬНО Е ОТВЕРЖЕНИЕ
15	Д.Е.		45	А.Л.	ПОВЫШЕННАЯ МОРАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОС ТЬ
16	М.Е.		46	К.Д.	
17	Т.А.	ПОТВОРСТВУЮЩАЯ ГИПЕРПРОТЕКЦИЯ	47	Я.К.	
18	К.Т.	ЖЕСТКОЕ ОБРАЩЕНИЕ	48	З.А.	–
19	О.В.		49	Л.А.	ГИПОПРОТЕКЦИЯ

20	А.Д.	ГИПОПРОТЕКЦИЯ	50	К.М.	ГИПОПРОТЕКЦИЯ
21	З.В.	–	51	П.М.	ЭМОЦИОНАЛЬНО Е ОТВЕРЖЕНИЕ
22	Г.И.	–	52	Р.В.	
23	Б.А.		53	С.Л.	ЭМОЦИОНАЛЬНО Е ОТВЕРЖЕНИЕ
24	М.Л.	ПОВЫШЕННАЯ МОРАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ	54	Б.К.	–
25	З.И.		55	Е.В.	
26	Б.М.	ДОМИНИРУЮЩАЯ ГИПЕРПРОТЕКЦИЯ	56	Б.М.	
27	К.М.	–	57	Н.К.	ГИПОПРОТЕКЦИЯ
28	А.А.	–	58	П.А.	ГИПОПРОТЕКЦИЯ
29	К.Т.	–	59	З.К.	ЭМОЦИОНАЛЬНО Е ОТВЕРЖЕНИЕ
30	П.Т.	–	60	Д.Е.	ЭМОЦИОНАЛЬНО Е ОТВЕРЖЕНИЕ

Графически эти показатели выглядят следующим образом:

- Гипопротекция (когда ребенок находится на периферии внимания родителей, когда им «не до него», он часто выпадает из виду) - 18%
- Эмоциональное отвержение (в крайнем варианте это оспитание по типу «золушки», ребенок в этой ситуации может ощущать себя

помехой в жизни родителей, которые устанавливают к отношению с ним большую дистанцию) - 12%

- Потворствующая гиперпротекция (ребенок находится в центре внимания семьи, которая стремится к максимальному удовлетворению его потребностей) - 5%
- Доминирующая гиперпротекция (ребенок также в центре внимания родителей, которые отдают ему много сил и времени, однако в тоже время лишают его самостоятельности, ставя многочисленные ограничения и запреты)- 2%
- Повышенная моральная ответственность (этот тип воспитания характеризуется сочетанием высоких требований к ребенку и пониженным вниманием к его потребностям)- 3%
- Жестокое обращение (на первый план выходит эмоциональное отвержение, которое проявляется в форме наказаний)- 3%

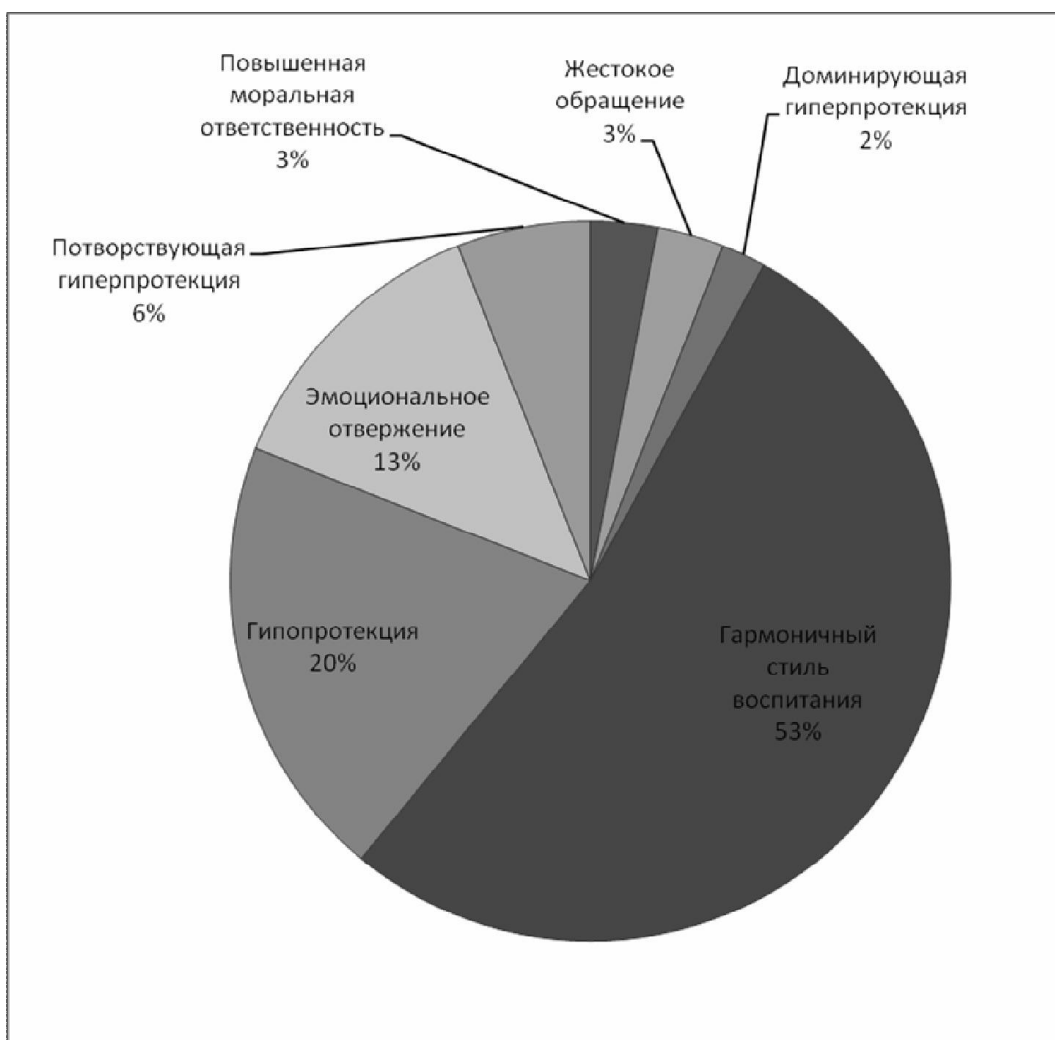


Рис. 2. Процентно – долевой показатель количества семей и негармоничным стилем семейного воспитания.

Таким образом, в 47% семей (участвующих в нашем исследовании) наблюдается тип негармоничного воспитания, что ведет к различного рода осложнениям в воспитании и в формировании личности ребенка.

Таблица!

Взаимосвязь стиля семейного воспитания и успеваемости подростков

№ испытуемого	Ф.И.	Средний балл	Тип негармоничного воспитания
1	С.О.	3.1.	ГИПОПРОТЕКЦИЯ
2	Л.Д.	3.0.	ГИПОПРОТЕКЦИЯ
3	Ж.Т.	3.5.	ПОТВОРСТВУЮЩАЯ

			ГИПЕРПРОТЕКЦИЯ
4	И.О.	4.2.	-
5	А.А.	4.1.	-
6	Л.Е.	3.4.	
7	Р.И.	4.2.	-
8	С.Д.	4.1.	ПОТВОРСТВУЮЩАЯ ГИПЕРПРОТЕКЦИЯ
9	Н.В.	4.5.	-
10	Д.Л	4.5.	-
11	Г.И.	3.2.	ГИПОПРОТЕКЦИЯ
12	Е.И.	3.9.	
13	Ш.А.	3.3.	ГИПОПРОТЕКЦИЯ
14	Р.О.	3.7.	ПОТВОРСТВУЮЩАЯ ГИПЕРПРОТЕКЦИЯ
15	ДЕ.	4.2.	
16	М.Е.	3.7.	
17	Т.А.	3.1.	ПОТВОРСТВУЮЩАЯ ГИПЕРПРОТЕКЦИЯ
18	К.Т.	3.2.	ЖЕСТОКОЕ ОБРАЩЕНИЕ
19	О.В.	4.6.	
20	А.Д.	3.5.	ГИПОПРОТЕКЦИЯ
21	З.В.	4.0.	
22	Г.И.	3.9.	-
23	Б.А.	3.7.	-
24	М.Л.	3.1.	ПОВЫШЕННАЯ МОРАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ

25	З.И.	4.1.	-
26	Б.М.	3.6.	ДОМИНИРУЮЩАЯ ГИПЕРПРОТЕКЦИЯ
27	К.М.	4.6.	-
28	А.А.	4.3.	-
29	К.Т.	4.8.	-
30	П.Т.	5.0	-
31	Т.В.	4.4.	-
32	К.Ю.	5.0.	
33	З.О.	3.6.	-
34	Б.Ю.	4.9.	-
35	П.А.	3.4.	ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОТВЕРЖЕНИЕ
36	К.А.	3.6.	ЖЕСТОКОЕ ОБРАЩЕНИЕ
37	С.А.	3.8.	ГИПОПРОТЕКЦИЯ
38	К.Е.	4.5.	-
39	К.С.	5.0.	-
40	К.С.	3.1.	ГИПОПРОТЕКЦИЯ
41	К.И.	3.2.	
42	М.А.	4.7.	
43	С.К.	3.1.	ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОТВЕРЖЕНИЕ
44	Ш.Л	3.0.	ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОТВЕРЖЕНИЕ
45	А.Н.	3.3.	ПОВЫШЕННАЯ МОРАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ

46	К.Д.	4.1,	
47	Я.К.	4.2,	
48	З.А.	4.9.	-
49	Л.А.	3.2.	ГИПОПРОТЕКЦИЯ
50	К.М.	2.8.	ГИПОПРОТЕКЦИЯ
51	П.М.	3.1.	ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОТВЕРЖЕНИЕ
52	Р.В.	4.5.	
53	С.Л.	3.2.	ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОТВЕРЖЕНИЕ
54	Б.К.	3.0.	-
55	Е.В.	4.6.	
56	Б.М.	4.3.	
57	Н.К.	2.9.	ГИПОПРОТЕКЦИЯ
58	П.А.	3.2.	ГИПОПРОТЕКЦИЯ
59	З.К.	3.2.	ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОТВЕРЖЕНИЕ
60	Д.Е.	3.1.	ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОТВЕРЖЕНИЕ

В процессе анализа экспериментального материала проводилось сопоставление стиля семейного воспитания и успеваемости подростка в школе. Это делалось для того, чтобы попытаться проследить зависимость между этими показателями.

В результате анализа данных были получены следующие результаты: Всего неуспевающих и слабоуспевающих составляет 55% от общего числа испытуемых. В этой категории учеников встречаются семьи с негармоничным типом семейного воспитания, что в процентном соотношении составляет 79% от общего числа «неуспешных» учеников.

Тогда как в категории успешных учеников негармоничный тип семейного воспитания встречается всего в 2%-ном случае.

3.3. Психолого педагогические рекомендации родителям по оптимизации детско - родительских отношений

Изучение и анализ психолого педагогической литературы по проблеме исследования и данные экспериментальной части работы позволили сформировать ряд рекомендаций для родителей, в основе которых лежит гармонизация детско - родительских отношений.

Задачи:

- Создать условия для раскрытия личности ребенка, дать ему возможность проявить себя, свои чувства и эмоции;
- Способствовать обогащению эмоционального мира ребенка;
- Содействовать повышению самооценки ребенка, приобретению им чувства собственного достоинства;
- Тренировать навыки социального общения.

Направления работы.

Развитие эмоционально — мотивационной сферы.

Рекомендации:

Стараться вербально выражать свои мысли и чувства и учить этому детей;

Хвалить ребенка за его успехи;

Не наказывать сразу, а постараться выяснить причину проступка;

Формирование родительской эмпатии.

Рекомендации:

- Способствовать раскрытию внутреннего мира ребенка;
- Попытаться рассмотреть вариант качественно нового выстраивания детско - родительских отношений;
- Чаще обнимать ребенка.

Учет специфических особенностей различных семей.

Рекомендации:

- Обходиться без нотаций и назиданий;
- Менее эмоционально делать замечания;
- Критикуя ребенка не переходить на личность;
- Не обращать внимание на мелкие проступки, но наказывать за крупные;
- Наказывая, объяснять причины;
- Учитывать возрастные особенности;
- Не завышать требований;
- Предоставлять самостоятельность, в разумных пределах;
- Не оставаться равнодушным к проблемам ребенка;
- Не подчинять подростка своей воле.

Параллельно психологической помощи родителям необходима помощь и подросткам, которая носит сообщающий и просветительский характер, способствует развитию взаимопонимания во взаимоотношениях с родителями, с учителями и с другими взрослыми.

Выводы по 3 главе

Анализ результатов экспериментального исследования показал наличие связи между типом семейного и успеваемостью подростка в школе. Чем объективней стиль семейного воспитания, тем выше средний балл школьной успеваемости. Чем патологичней стиль семейного воспитания, тем соответственно ниже средний балл школьной успеваемости.

Таким образом, можно говорить о том, что гипотеза нашего исследования подтверждена.

Заключение

Результаты теоретического изучения проблемы школьной успеваемости позволили констатировать ее актуальность и значимость для современной действительности. Школьная успеваемость подростка зависит от ряда причин: такими причинами можно назвать личностные особенности учителей и учеников; также умение и желание учителей донести учебный материал до учеников; биологические, интеллектуальные возможности каждого ребенка; мотивационный компонент обучения и др.

Одной из основных причин, приведших подростков к получению отрицательных оценок являются семья и стили семейных взаимоотношений. Так как семья на протяжении всей жизни человека играет очень значимую роль и влияет на все сферы жизнедеятельности.

В ходе экспериментального исследования нами был определен уровень успеваемости подростков, кроме того, в семьях данных подростков был определен стиль взаимоотношений. Для определения успеваемости подростков в школе был осуществлен сбор информации и анализ оценочных ведомостей. Для определения стиля семейных взаимоотношений использовалась методика Э.Г.Эйдемиллера опросник АСВ.

Анализ результатов экспериментального исследования показал наличие связи между стилем семейного воспитания и успеваемостью подростка в школе. Причем, чем объективней стиль семейного воспитания, тем выше средний балл школьной успеваемости. Чем патологичней стиль семейного воспитания, тем соответственно ниже средний балл школьной успеваемости.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что взрослые, недовольные низкой продуктивностью учебной работы ребенка, все больше и больше сосредотачиваются на этих вопросах в общении с ним, что усиливает эмоциональный дискомфорт. Получается замкнутый круг: неблагоприятные личностные особенности ребенка отражаются на его

учебной деятельности, низкая результативность деятельности вызывает соответствующую реакцию окружающих, а эта отрицательная реакция в свою очередь, усиливает сложившиеся у ребенка особенности. Разорвать этот круг можно, изменив установки и оценки родителей. Близкие взрослые, концентрируя внимание на малейших достижениях ребенка. Не порицая его за отдельные недочеты, снижают уровень его тревожности и этим способствуют успешному выполнению учебных заданий.

Таким образом, можно говорить о том, что в результате экспериментального исследования была подтверждена гипотеза, реализованы цели и задачи, поставленные ранее. То есть при помощи таких методов как наблюдение, беседа, анализ оценочных ведомостей и тестирование (опросник Э.Г.Эйдемилера АСВ) была установлена взаимосвязь между школьной успеваемостью подростка и стилем семейного воспитания.

Разработаны практические рекомендации для родителей по оптимизации детско-родительских отношений, которые могут найти свое применение, как в школах, так и в других учреждениях образовательного и социального типа при работе с подростками. Предложенные рекомендации можно использовать в работе с родителями (при проведении индивидуальных консультаций, на родительских собраниях).

Список литературы

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. - М: Академия, 1998, 345 с.
2. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания: Избр. Псих. Труды/ Под ред. ААБодалева, 1996,230с.
3. Андреева Г.В. Семейная психология.: Учеб. Пособие. - СПб.: Речь, 2004,532 с.
4. Антонова П.М. Человек родился.-М.:Знание,1992,150с.
5. Бажин И.Г. Семейное воспитание. // Школьный психолог. - 2000. - № 48. с 23 -30.
6. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения. В 2-х.т./ под.ред. АБЛетровского; АПН СССР - М.: Пед.,1979, 476с.
7. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избр.псих. руды/ред. И вступ.статья Д.И.Фельдштейна.-3-е изд. - М.: МПСИ, 2001, 257 с.
8. Бударный А.А. Влияние семьи на становление личности. - Ростов на Дону: «Март», 2002,198с.
9. Бурменская Г.В., Карабанова О.А., Лидерс Л.Г. Возрастно-психологическое консультирование. - М.: Изд. МГУ, 1990,345 с.
- 10.Волокина М.Н. Очерки по психологии младших школьников. – М.: Издательство АМН РСФСРД955,287 с.
- 11.Выготский Л.С. Педагогическая психология. - М.: Педагогика, 1991, 418с.
- 12.Гальперин П.Я. Введение в психологию.: Учеб.пособ.для вузов.- М.:1999, 638с.
- 13.Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком - как? - М., 1995, 80 с.
- 14.Давыдов Н.О. Виды обобщения в обучении Логико – психологические построение учебных предметов./В.В. Давыдов. – Изд.2е.-М.:Мед.,2000, 329 с.
- 15.Добрынин Ф.Н. Возрастная психология. Курс лекций/Н.ф. Добрынин,

- А. М.Бардиан,Н. В. Лаврова;Ред. Н.ф. Добрынина.-М.,Просвящение, 2000, 260с.
- 16.Еникеев М.И. Семейная терапия. - М.: Изд-во «Мысль», 1998, 287с. 17. Журавлёва И.И. Семья. / Семейная психология и психотерапия. № 4, 1999; № 1,2000,223с.
17. Калмыкова 3-Й. Продуктивное мышление как основа обучаемости.-М.: пед-ка.1981, 164с.
18. Кречмер Э.П. Гениальные люди / пер. с нем. СПб.:Гуманитарное агенство,1999, 243с.
- 19.Крайг Г. Психология развития. -- СПб.: Питер, 2000, 563с.
- 20.Кулик Л.А., Берестов Н.И. Семейное воспитание. - М.:Просвещение 1990,
- 21.Кон И.С. Психология старшеклассника: пособие для учителей. - М.: Просвещение, 1980, 254с.
- 22.Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. - М.: педагогика, 1971,
- 23.Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М., 1975, 267с.
- 24.Лисина А.Е. Организация общения взрослых с детьми // Дошк. Воспит. - 1988, №2 - с.53.
- 25.Лютова Е.К., Моница Г.Б. Шпаргалка для взрослых. - СПб.: Речь, 2002, 165с.
- 26.Майерс Д. Социальная психология. - СПб., 1997, 421с.
- 27.Макаренко А.С. Педагогическая поэма. - М., 1956,281с.
- 28.Матейчик З. Родитель и дети.: Книга для учителей.: Пер. с чешек. - М.: Просвящение, 1992,243с.
- 29.Маркова А.К. Диагностика и коррекция умственного развития. - Петрозаводск, 1992,290с.
30. Мишина Т.М. Семейная психотерапия и динамика образа семьи // Психогигиена и психопрофилактика. - М., 1983,16с.
- 31.Монахова А.Ю. Психолог и семья: Активные методы взаимодействия. -

- Ярославль, 2002, 203с.
32. Мухина В.С. Психология детства и отрочества. - М., 1998, 241с.
33. Мухина В.С. Возрастная психология.: Уч. для студ. Вузов. - М.: Изд. Центр «Академия», 1999.
34. Немов Р.С. Психология. - М.: Просвещение; Владос, 1994, 321с.
35. Навайтис Г. Семья в психологической консультации. - М.: МПСИ. - Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997, 174с.
36. Осипова А.А. Введение в теорию психокоррекции. - М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2000, 276с.
37. Популярная психология для родителей под редакцией // А.А.Бодалева, М., Педагогика 1988, 329с.
38. Помощь родителям в воспитании детей. Перевод с англ./ Под ред. В.Я. Пилипоеского. - М.: Прогресс, 1992, 231с.
39. Прихожан А.И. Психология неудачника: Тренинг уверенности в себе. - М.: ТЦ «Сфера», 1997, 154с.
40. Рахметшаева В. Грамматика общения. - М., 1995, 65с.
41. Реан А.А., Лукин С.Е. Методическое руководство по исследованию типов акцентуаций. - СПб.: ГП «Иматон», 1993, 183с.
42. Реан А.А. Психология изучения личности. - СПб.: Питер Ком, 1998, 211с.
43. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. - М., 1996, 345с.
44. Рождественская Н.А. Как понять подростка? - М.: Российское психологическое общество, 1998, 213с.
45. Рубинштейн С.П. Основы общей психологии. - СПб.: Питер-Ком, 1999, 57с.
46. Рукавишников А.А., Соколова М.В. Факторный личностный опросник Р. Кэттелла. - СПб.: ГП «Иматон», 1995, 65с.
47. Сатир В. Как строить себя и свою семью? - М.: Педагогика-пресс,

- 1992,89с.
- 48.Славина А.С. Педагогическая психология.- М..1999, 113с.
- 49.Спиваковская А,С. профилактика детских неврозов. - М., 1980,243с.
- 50.Спиваковская А.С. Как быть родителями. - М., 1986,96с.
- 51.Теплов Б.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий.: Избр. Психологические труды. - М; Воронеж: МОДЭК, 1998,267с
- 52.Ткачева В.В. Психокоррекционная работа с матерями, воспитывающими детей с отклонениями в развитии. Практикум по формированию адекватных отношений. - М.: Гном-экспресс, 2000, 99с.
- 53.Эйдемиллер Э. Г. Системная семейная психотерапия. - СПб.: Питер, 2002, 493с.
- 54.Эйдемиллер Э.Г., Юстицких В. Психология и психотерапия семьи. - СПб.: Питер, 1999,417с.
- 55.Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. - М.: Педагогика, 1989,571с.
- 56.Шибутани Т. Социальная психология. - М., 1998, 326с.

Приложение 1

Текст опросника АСВ.

Инструкция: Уважаемый родитель! Предлагаемый вам опросник одержит утверждения о воспитании детей. Утверждения пронумерованы. Такие же номера есть в бланке ответов.

Читайте по очереди утверждения опросника. Если вы в общем согласны с ними, то на бланке ответа обведите кружком номер утверждения. Если вы, в общем, не согласны с ними зачеркните этот же номер в бланке. Если очень трудно выбрать, то поставьте на номере восклицательный знак.

Старайтесь, чтобы таких ответов было не больше пяти.

В опроснике нет неправильных или правильных утверждений. Отвечайте так, как вы сами думаете. На утверждения, номера которых выделены в опроснике жирным шрифтом, отцы могут не отвечать.

1. Всё, что я делаю, я делаю ради моего сына (дочери).
2. У меня часто не хватает времени позаниматься с сыном (дочерью) чем-нибудь интересным – куда –-нибудь пойти вместе, о чем –-нибудь подольше поговорить.
3. Мне приходится разрешать моему ребенку такие вещи, которых не разрешают другие родители.
4. Не люблю когда сын (дочь) приходит ко мне с вопросами. Лучше чтобы догадался сам (а).
5. Наш ребёнок имеет больше обязанностей по уходу за собой и поддержанию порядка, чем большинство детей его возраста.
6. Моего ребёнка очень трудно заставить сделать что-нибудь сделать по дому.
7. Всегда лучше, если дети не думают о том, правильны ли взгляды их родителей.
9. Если хочешь, чтобы твой (я) сын (дочь) стал(а) человеком, не оставляй

безнаказанным ни одного его(её) плохого поступка.

10. Если только возможно, стараюсь не наказывать сына (дочь).
11. Когда я в хорошем настроении, нередко прощаю своему сыну (дочери) то, за что в другое время наказал (а) бы.
12. Я люблю своего сына (дочь) больше, чем люблю (любила) супруга.
13. Младшие дети мне нравятся больше, старшие.
14. Если мой сын (дочь) подолгу упрямиться или злиться, у меня бывает чувство, что я поступил (а) по отношению к нему (ней) неправильно.
15. У нас долго не было ребенка, хотя мы очень его ждали.
16. Общение с детьми, в общем - то, утомительное дело.
17. У моего сына (дочери) есть некоторые качества, которые нередко выводят меня из себя.
18. Воспитание моего сына (дочери) шло бы гораздо лучше, если бы мой (я) муж (жена) не мешал (а) бы мне.
19. Большинство мужчин легкомысленнее, чем женщины.
20. Большинство женщин легкомысленнее, чем мужчины.
21. Мой сын (дочь) для меня самое главное в жизни.
22. Часто бывает, что я не знаю, что делает в данный момент мой ребенок.
23. Стараюсь купить своему сыну (дочери) такую одежду, какую он (она) сам (а) хочет, даже если она дорогая.
24. Мой сын (дочь) непонятлив (а). Легче самому два раза сделать, чем объяснить ему (ей).
25. Моему сыну (дочери) нередко приходится (приходилось) присматривать за младшим братом (сестрой).
26. Не редко бывает так: напоминаю, напоминаю сыну (дочери) сделать что -нибудь, а потом плюну и сделаю сам (а).
27. Родители ни в коем случае не должны допускать, что бы дети подмечали их слабости и недостатки.
28. Мой сын (дочь) сам (а) решает с кем ему (ей) общаться.

29. Дети должны не только любить своих родителей, но и бояться их.
30. Я очень редко ругаю сына (дочь).
31. Внашей строгости к сыну (дочери) бывают большие колебания. Иногда мы очень строги, а иногда все разрешаем.
- 32. Мы с ребенком понимаем друг друга лучше, чем мы с супругом.**
33. Меня огорчает, что мой сын (дочь) слишком быстро становятся взрослым.
34. Если ребенок упрямится из-за плохого самочувствия, лучше сделать так, как он хочет.
35. Мой ребенок растет слабым и болезненным.
36. Если бы у меня не было детей, то я бы добился (добилась) в жизни гораздо большего.
37. У моего сына (дочери) есть недостатки, которые не исправляются, хотя я упорно с ними борюсь.
38. Не редко бывает, что когда я наказываю своего сына (дочь), мой муж (жена) тут же начинает упрекать меня в излишней строгости и утешать его (ее).
39. Мужчины более склонны к супружеской измене, чем женщины.
40. Женщины более склонны к супружеской измене, чем мужчины.
41. Заботы о сыне (дочери) занимают большую часть моего времени.
42. Мне много раз приходилось пропускать родительские собрания.
43. Стараюсь купить ей (ему) все то, что он хочет, даже если это стоит дорого.
44. Если подольше побыть в обществе моего сына (дочери), можно сильно устать.
45. Мне часто приходилось давать моему сыну (дочери) важные и трудные дела.
46. На моего сына (дочь) нельзя положиться в серьезном деле.
47. Главное, чему родители могут научить своих детей - это слушаться.

48. Мой ребенок сам решает, курить ему или нет.
49. Чем строже родители относятся к ребенку, тем лучше для него.
50. По характеру я - мягкий человек.
51. Если моему сыну (дочери) что - то от меня нужно, он (а) старается выбрать момент, когда я в хорошем настроении.
- 52. Когда я думаю о том, что когда - нибудь мой сын (дочь) вырастет и я буду ему (ей) не нужна, у меня портиться настроение.**
53. Чем старше дети, тем труднее иметь с ними дело.
54. Чаще всего упрямство ребёнка бывает вызвано тем, что родители не умеют к нему подойти.
55. Я постоянно переживаю за здоровье сына (дочери).
56. Если бы у меня не было детей, моё здоровье было бы гораздо лучше.
57. Некоторые очень важные недостатки моего сына (дочери) упорно не исчезают, несмотря на все меры.
58. Мой сын (дочь) недолюбливает моего мужа (жену).
59. Мужчина хуже может понять чувства другого человека, чем женщина.
60. Женщина хуже может понять чувства другого человека, чем женщина.
61. Ради моего сына (дочери) мне от многого в жизни пришлось и приходится отказываться.
62. Бывало, что я не узнавал (а) о замечании или двойки в дневнике потому, что не посмотрел (а) дневник.
63. Я трачу на моего сына (дочь) значительно больше денег, чем на себя.
64. Не люблю, когда сын (дочь) что - то просит. Сам (а) лучше знаю, чего ему (ей) больше надо.
65. у моего сына (дочери) более трудное детство, чем у большинства его (ее) товарищей.
66. Дома мой сын (дочь) делает только то, что ему (ей) хочется, а не то, что надо.
67. Дети должны уважать родителей больше, чем других людей.

68. Мой сын (дочь) сама решает, на что ему (ей) тратить свои деньги.
69. Я строже отношусь к своему сыну (дочери), чем другие родители к своим детям.
70. От наказаний мало проку.
71. Члены нашей семьи неодинаково строги с сыном (дочерью). Одни балуют, другие, наоборот, очень суровы.
72. **Мне хотелось, чтобы мой сын (дочь) не любила никого, кроме меня.**
73. Когда мой сын (дочь) был маленький, он (она) мне нравился больше, чем теперь.
74. Часто я не знаю, как правильно поступить с моим сыном (дочерью).
75. В связи с плохим здоровьем сына (дочери) нам приходится ему многое позволять.
76. Воспитание детей - тяжелый и неблагодарный труд. Им отдаешь все, а взамен не получаешь ничего.
77. С моим сыном (дочерью) мало помогает доброе слово. Единственное средство - это постоянные строгие наказания.
78. Мой муж (жена) старается настроить сына (дочь) против меня.
79. Мужчины чаще, чем женщины, действуют безрассудно, не обдумав последствий.
80. Женщины чаще, чем мужчины, действуют безрассудно, не обдумав последствий.
81. Я всё время думаю о моем сыне (дочери), о его (её) делах, здоровье и т.д.
82. Не редко мне приходится (приходилось) подписываться в дневнике за несколько недель сразу.
83. Мой сын (дочь) умеет добиться от меня того, чего он (она) хочет.
84. Мне больше нравятся тихие и спокойные дети.
85. Мой сын (дочь) много помогает мне по дому.
86. У моего сына (дочери) мало обязанностей по дому.

87. Даже если дети уверены, что родители не правы, они должны делать так, как говорят старшие.
88. Выходя из дома мой сын (дочь) редко говорит, куда он (она) идет.
89. Бывают случаи, когда лучшее наказание - ремень.
90. Многие недостатки в поведении моего ребенка прошли сами собой с возрастом.
91. Когда наш сын (дочь) что-то натворит, мы беремся за него (нее). Если все тихо, мы опять оставляем его (ее) в покое.
- 92. Если бы мой сын не был моим сыном, а я была бы моложе, то наверняка бы в него влюбилась.**
93. Мне интереснее говорить с маленькими детьми, чем с большими.
94. В недостатках моего сына (дочери) виноват (а) я сам (а), потому что не умел (а) его (ее) воспитывать.
95. Только благодаря нашим огромным усилиям наш (а) сын (дочь) остался (осталась) жить.
96. Нередко я завидую тем, кто живет без детей.
97. Если предоставить моему сыну (дочери) свободу, он (она) немедленно использует это во вред себе или окружающим.
98. Нередко бывает, что я говорю сыну (дочери) одно, а муж (жена) специально говорит наоборот.
99. Мужчины чаще, чем женщины, думают только о себе.
100. Женщины чаще, чем мужчины, думают только о себе.
101. Я трачу на сына (дочь) больше сил и времени, чем на себя.
102. Я довольно мало знаю о делах своего сына (дочери).
103. Желание моего сына (дочери) для меня - закон.
- 104. Когда мой сын был маленьким, он очень любил спать со мной.**
105. У моего сына (дочери) плохой желудок.
106. Родители нужны ребёнку, лишь пока он не вырос. Потом он все реже вспоминает о них.

107. Ради сына (дочери) я пошел бы на любую жертву.
108. Моему сыну (дочери) нужно уделять значительно больше времени, чем я могу.
109. Мой сын (дочь) умеет быть таким милым, что я ему (ей) все прощаю.
- 110. Мне бы хотелось, чтобы сын женился попозже, после 30 лет.**
111. Руки моего сына (дочери) часто бывают очень холодными.
112. Большинство детей - маленькие эгоисты. Они совсем не думают о здоровье и чувствах своих родителей.
113. Если не отдавать моему сыну (дочери) все время и силы, то может плохо кончиться.
114. Когда все благополучно, я меньше всего интересуюсь делами своего сына (дочери).
115. Мне очень трудно сказать своему ребенку «нет».
116. Меня огорчает, что мой сын (дочь) все менее нуждается во мне.
117. Здоровье моего сына (дочери) хуже, чем у большинства его (ее) сверстников.
118. Многие дети испытывают слишком мало благодарности по отношению к родителям.
119. Мой сын (дочь) не может обходиться без моей постоянной помощи.
120. Большую часть своего свободного времени сын (дочь) проводит вне дома.
121. У моего сына (дочери) очень много времени на развлечения.
- 122. Кроме моего сына, мне больше никто на свете не нужен.**
123. У моего сына (дочери) прерывистый и беспокойный сон.
124. Нередко думаю, что слишком рано женился (вышла замуж).
125. Все, чему научился мой ребенок к настоящему моменту (в учебе, в работе или в чем - либо другом), он добился благодаря моей постоянной помощи.
126. Делами сына (дочери) в основном занимается мой муж (жена).

127. Кончив уроки (или, придя домой с работы), мой сын (дочь) занимается тем, что ему (ей) нравится.

128. **Когда я вижу или представляю сына с девушкой, у меня портится настроения.**

129. Мой сын (дочь) часто болеет.

130. Семья не помогает, а осложняет мою жизнь.

Приложение 2

Бланк для ответов опросника АСВ

1	21	41	61	81
2	22	42	62	82
3	23	43	63	83
4	24	44	64	84
5	25	45	65	85
6	26	46	66	86
7	27	47	67	87
8	28	48	68	88
9	29	49	69	89
10	30	50	70	90
И	31	51	71	91
12	32	52	72	92
13	33	53	73	93
14	34	54	74	94
15	35	55	75	95
16	36	56	76	96
17	37	57	77	97
18	38	58	78	98
19	39	59	79	99
20	40	60	80	100
101	107	И3	119	125
102	108	114	120	126
103	109	115	121	127
104	110	116	122	128
105	111	117	123	129

106	112	118	124	130
-----	-----	-----	-----	-----

Ваш регистрационный номер (так как анкета анонимная).....

Сколько лет вашему ребенку.....

Кто заполнял (отец, мать, другой воспитатель).....