УДК 37.032

Офицерова Светлана Владимировна, Лукьянов Алексей Сергеевич

ВЛИЯНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА УЧЕБНУЮ МОТИВАЦИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье представлены результаты эмпирического исследования по выявлению влияния детско-родительских отношений на особенности учебной мотивации у младших школьников. Определена специфика согласованности позиций родителей и детей на характер их отношений. Выделены типы детско-родительских отношений (оптимальный эмоциональный контакт, излишняя эмоциональная дистанция с ребёнком и излишняя концентрация на ребёнке) и показана их связь с видами учебных мотивов младших школьников.

Ключевые слова: *детско-родительские отношения, согласованность позиций, типы детско-родительских отношений, младшие школьники, учебная мотивация, виды мотивов.*

Svetlana Oficerova, Alexey Lukyanov

INFLUENCE OF PARENT-CHILD RELATIONSHIPS ON LEARNING MOTIVATION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN

The article presents the results of empirical research in identifying the influence of parent-child relationships on the peculiarities of learning motivation in younger schoolchildren. In the article determined the specificity of the coherence of parents and children positions on the essence of their relationship. Also determined types of parent-child relationship (optimal emotional contact, excessive emotional distance with the child and excessive concentration on the child) and shows the link with the types of younger schoolchildren learning motives.

Key words: *parent-child relationships, consistency of positions, types of parent-child relationships, younger schoolchildren, learning motivation, types of motives.*

Введение / Introduction. Роль семьи в обществе несравнима по своей значимости ни с какими другими социальными институтами, т. к. именно в семье развивается и формируется личность человека, происходит овладение им социальными ролями, необходимыми для безболезненной адаптации в обществе.

В школьный период жизни ребёнка прослеживается прямая зависимость результатов семейного воспитания от личностных качеств взрослого, его готовности плодотворно взаимодействовать с ребёнком в рамках системы определённых отношений (Варга А. Я., 2007 [2]; Реан А. А., 2015 [13]), в различных формах взаимодействия (Зацепин В. И., 2009 [5]; Лидерс А. Г., 2006 [8]), в условиях социальной развивающей среды в целом (Куликова Т. А., 2009 [7]; Лукьянова М. В., 2017 [10]; Осорина М. В., 2011 [12]).

Формирование мотивации учения в школьном возрасте без преувеличения можно назвать одной из центральных проблем современной школы. Её актуальность обусловлена обновлением содержания обучения, постановкой задач формирования у школьников приёмов самостоятельного приобретения знаний и познавательных процессов, формирования у них активной жизненной позиции (Бадмаева Н. Ц., 2006 [1]; Гордеева Т. О., 2013 [3]; Карпова Е. В., 2009 [6]; Реан А. А., 2015 [13]; Фельдштейн Д. И., 2013 [15]).

Младший школьный возраст – чрезвычайно важный в развитии личности этап, осложнённый поступлением в школу, итогом которого является переориентация с игровой деятельности на учебную, произвольность и осознанность всех психических процессов и их интеллектуализация, осознание своих собственных умений в результате развития учебной деятельности (Запорожец А. В., 2008 [4]; Лисина М. И., 2009 [9]; Менчинская Н. А., 2004 [11]; Фельдштейн Д. И., 2011 [16]).

Несмотря на наличие ряда указанных исследований, необходимо отметить, что проблематика в рамках темы, заявленной нами, всё же остаётся малоизученной с точки зрения пояснений и уточнений. Так, важным, на наш взгляд, представляется эмпирическое изучение взаимосвязи особенностей мотивации учебной деятельности и характеристик родительско-детских отношений, а именно: типа этих отношений, параметров семейных установок и стиля семейного воспитания.

Материалы и методы / Materials and methods. Целью эмпирической части стало изучение специфики мотивации учения у младших школьников и её связи с типом родительско-детских отношений.

Для достижения этой цели был использован комплекс методов, включающий теоретический анализ педагогической, психологической, социологической литературы, наблюдение, индивидуальные беседы, а также конкретные методики: «Опросник изучения взаимодействия родителей с детьми» (ВРР) (автор И. Н. Марковская), «Оценка отношений родителей к ребёнку в жизни и в семье» (PARI; авторы Е. С. Шефер и Р. К. Белл), опросник для диагностики учебной мотивации школьников (методика М. В. Матюхиной в модификации Н. Ц. Бадмаевой), исследование мотивации учения Р. В. Овчаровой.

Результаты и обсуждение / Results and discussion. Реализации методик исследования позволила получить определенные результаты. Так, по методике «Опросник изучения взаимодействия родителей с детьми» получены следующие данные (рис. 1).

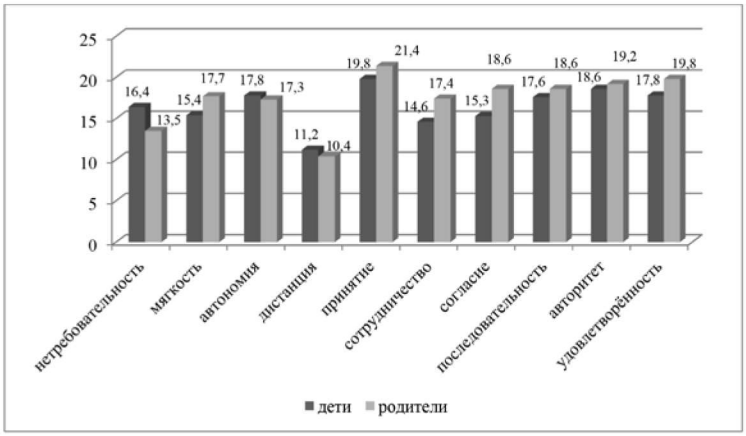

Рис. 1. Результаты диагностики согласованности детско-родительских отношений

Как видно на рис. 1, позиции детей и родителей по параметрам отношений в целом согласованы. Некоторая рассогласованность (при максимальном количестве баллов – 25 ед.) обнаружена в значениях параметров «требовательность» (16,4 ед. у детей против 13,5 ед. у родителей), «мягкость» (15,4 ед. против 17,7 ед.), «сотрудничество» (14,6 ед. против 17,4 ед.), «согласие» (15,3 ед. против 18,6 ед.), «удовлетворённость» (17,8 ед. и 19,8 ед.). Отметим, что полученные рассогласования в целом отражают специфику родительско-детских отношений на уровне начальной школы, поскольку родители понимают необходимость твёрдой позиции, требовательности, согласованных действий с ребёнком с декларируемой позиции сотрудничества; при этом удовлетворённость такой цельной стратегией поведения оказывается в общем выше, нежели у ребёнка. Со стороны ребёнка также очевидным образом отношения воспринимаются несколько более авторитарными, ограничивающими, наполненными многочисленными требованиями и пр., при этом удовлетворённость в целом средняя, но немного ниже, чем оценивают её родители.

В целом отметим средний и высокий уровень показателей родительско-детских отношений, в особенности параметров принятия ребёнка (19,8 ед. и 21,4 ед. у ребёнка и родителя соответственно) и общей удовлетворённости отношениями (17,8 ед. и 19,8 ед. соответственно). Этот факт нам важен, поскольку, как показано в исследовании О. Е. Смирновой, М. Б. Быковой [14], рассогласованность от-

ношений не определяет напрямую специфики мотивации, а обусловливает необходимость введения дополнительных параметров анализа её причин – от социально-демографических до индивидуально-психологических. Это, как видно, может быть отдельным самостоятельным исследованием вне рамок нашей проблематики. Нам важно выделить специфику связи детско-родительских отношений при согласованной позиции обеих сторон.

По методике PARI изучался характер и тип семейных отношений. Результаты приведены на рис. 2.

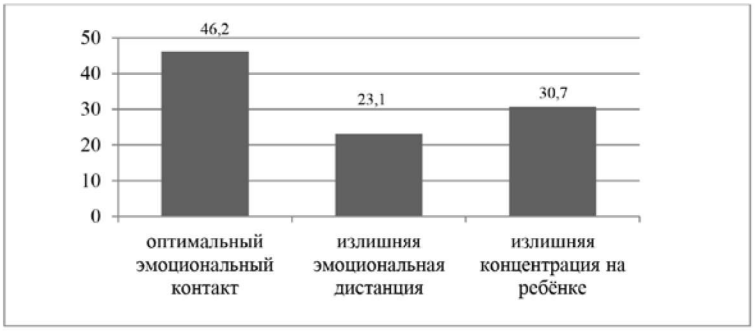

Рис. 2. Результаты диагностики по методике PARI (тип отношений)

Как видно на рис. 2, выделены три типа родительско-детских отношений:

1-й – оптимальный эмоциональный контакт (46,2 % от общего количества семей испытуемых). Он предполагает предоставление ребёнку возможности высказаться (вербализации), партнёрские отношения, поощрение активности ребёнка и уравнительные отношения между родителями и ребёнком.

2-й – излишняя эмоциональная дистанция с ребёнком (23,1 %). Такой тип отношений предполагает раздражительность, вспыльчивость родителя, его суровость и излишнюю строгость, а также уклонение от контакта с ребёнком.

3-й – излишняя концентрация на ребёнке (30,7 %). Этот тип предполагает чрезмерную заботу родителя, установление отношений зависимости от него ребёнка, преодоление сопротивления, подавление воли, исключение внесемейных влияний, подавление агрессивности и сексуальности, а также чрезмерное вмешательство в мир ребёнка и стремление ускорить его развитие.

В целом на рис. 2 видно, что преобладающий тип – оптимальный контакт, и в относительно равной степени представлены концентрация на ребёнке и дистанция от него. Отметим, что данные нам необходимы для определения связи этого типа семейных отношений и типа учебной мотивации ребёнка.

Как дополнительный параметр эта методика предполагает изучение отношения родителя к семейной роли. Результаты предтавлены на рис. 3.

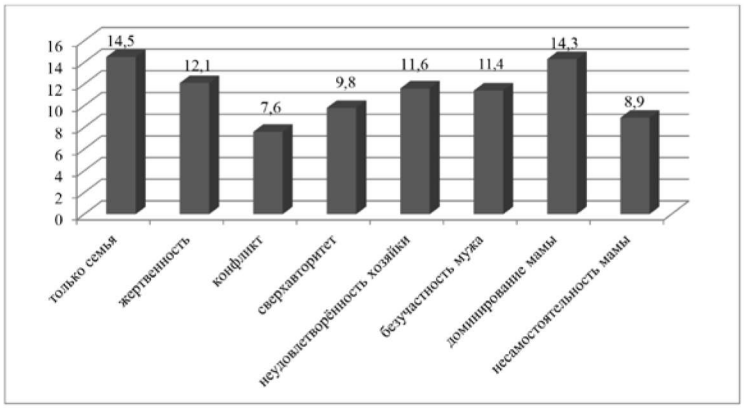

Рис. 3. Диагностика специфики родительско-детских отношений (методика PARI) по параметру отношения к семейной роли

Как видно из рис. 3, отношение к семейной роли дифференцировано. На исследуемой группе из 20 единиц максимального значения показателя наиболее ярко представлены ограниченность интересов женщины рамками семьи, заботами исключительно о семье (14,5 ед.) и доминирование матери (14,3 ед.). Наименее выражены параметры «семейные конфликты» (7,6 ед.), «зависимость и несамостоятельность матери» (8,9 ед.) и «сверхавторитет родителей» (9,8 ед.). В целом полученные данные можно оценить как своего рода матриархальную направленность содержания отношения в семьях, что, однако, можно отчасти объяснить в основном женской выборкой при проведении обследования.

Далее нами диагностировались особенности мотивации учения младших школьников. Получены следующие данные (рис. 4).

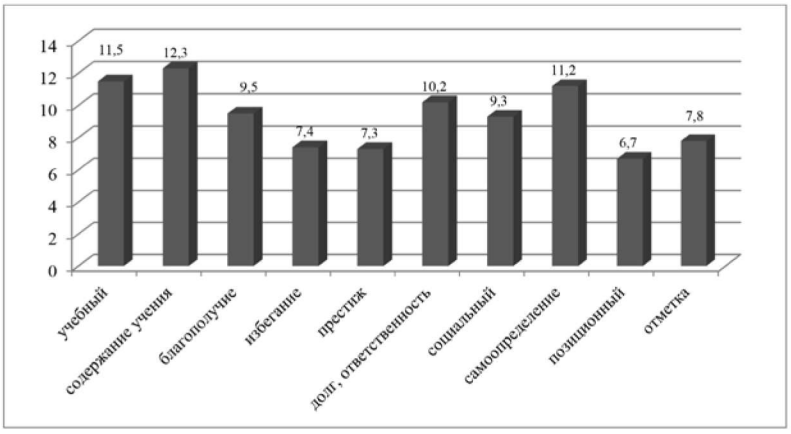

Рис. 4. Результаты диагностики структуры мотивов у младших школьников

Как видно на рис. 4, структура учебной мотивации у младших школьников следующая. Более значимым мотивом для учащихся младших классов является мотив содержания учения (12,3 ед. по 15-балльной шкале). Данный мотив является учебно-познавательным и обусловлен тем, что у школьника появляется ориентация на овладение новыми знаниями. Появляется также понимание социальной значимости учения, которое подкреплено интересом к самому содержанию учения, к способам добывания знаний. Второй по значимости мотив – учебный (11,5 ед.) – обусловлен тем, что появляется интерес к учебной деятельности по сравнению с другими интересами учащихся. Третий по значимости – мотив самоопределения и самосовершенствования (11,2 ед.) – является широким социальным мотивом: у младшего школьника появляется стремление получать знания на основе осознания социальной необходимости, долженствования, ответственности, чтобы быть полезным обществу, семье, подготовиться к взрослой жизни. Проявление этих мотивов в учебном процессе является свидетельством понимания школьника общей значимости учения, готовности поступиться личными интересами ради общественных. Отметим, что достаточно ярко выражен мотив долга и ответственности (10,2 ед.). Он обусловливается тем, что любознательность является формой проявления широкой умственной активности младших школьников. Непосредственность, открытость, доверчивость младших школьников, их вера в непререкаемый авторитет учителя и готовность выполнять любые его задания являются благоприятными условиями для упрочения в этом возрасте широких социальных мотивов долга и ответственности, понимания необходимости учиться.

Далее – мотив благополучия, он является узколичным (9,5 ед.). Предполагает собой одобрение окружающих, путь к личному благополучию; здесь мотивация может быть заложена в самом процессе учебной деятельности (преодоление препятствий, интеллектуальная активность, реализация своих способностей и пр.). Схожим по выраженности является социальный мотив (9,3 ед.). Эти мотивы

развиваются от общего недифференцированного понимания социальной значимости учения, с которым ребёнок приходит в первый класс, к более глубокому осознанию причин необходимости учиться, к пониманию смысла учения «для себя», что делает социальные мотивы более действенными.

Менее выражены следующие виды мотивов: мотивация престижа (7,3 ед.), мотив избегания неприятностей (7,4 ед.), позиционный мотив (6,7 ед.), отметка (7,8 ед.). Мотивация престижа менее выражена, т. к. является узколичностной, обусловливая нежелание младшего школьника одобрения окружающих, удовлетворения любознательности, приобретения определённых знаний, расширения кругозора. Мотив избегания неприятностей условно может быть назван отрицательным, т. е. вызванным осознанием определённых неудобств и неприятностей, которые могут возникнуть, если школьник не будет учиться (укоры со стороны родителей, учителей, одноклассников и т. п.). Позиционные социальные мотивы представлены желанием ребёнка получить главным образом одобрение учителя. Здесь отмечается огорчение от получения плохих отметок, отсутствие стремления занять определённое место в коллективе сверстников и ориентировки на мнение товарищей. Мотив «отметка» не является значимым для испытуемых и может обусловить снижение интереса к учению ввиду злоупотребления учителем плохой отметкой, снижающего стремление ребёнка учиться и уверенность в своих возможностях.

Таким образом, выявленные особенности мотивации учения и родительско-детских отношений позволяют провести их сравнительно-сопоставительный анализ. Для проведения этого анализа мы использовали корреляционный анализ (коэффициент корреляции Пирсона, программа SPSS, v. 22). Результаты, отражённые в таблице ниже, представляют фрагмент полной матрицы корреляций; показаны только значимые связи.

Таблица

Связь между типами родительско-детских отношений и мотивацией учения у младших школьников

Параметр	Учёба	Содержание	Благополучие	Избегание	Престиж	Долг	Соц.	Само	Позиция	Отметка
Тип 1	.532 (**)	.348 (*)				.323 (*)	-.359 (*)			-.490 (**)
Тип 2	.356 (*)		.317 (*)					-.324 (*)		
Тип 3				.484 (**)		-.325 (*)			.420 (**)	

Примечания:
** Значимость на уровне 0.05; ** Значимость на уровне 0.01*
Тип 1 – оптимальный контакт; Тип 2 – излишняя дистанция; Тип 3 – излишняя концентрация.
Учёба, Содержание, Благополучие, Избегание, Престиж, Долг, Соц., Само, Позиция, Отметка – виды мотивации учения.

Как видно из таблицы, оптимальный тип родительско-детских отношений (тип 1) прямо связан с учебным мотивом (r = 0,532), содержательным (r = 0,348) и мотивом долга и ответственности (r = 0,323) и отрицательно (обратно) – с социальным (r = –0,359) и отметкой (r = –0,490). Тип отношений «излишняя дистанция с ребёнком» прямо связан также с учебным мотивом (r = 0,356), благополучием (r = 0,317) и отрицательно с самоопределением и самореализацией (r = –0,324). Тип отношений «излишняя концентрация на ребёнке» прямо связан с избеганием неудачи (r = 0,484), позиционным мотивом (r = 0,420) и отрицательно – с долгом и ответственностью (r = –0,325). Заметим, что мотив престижа значимо не связан ни с одним из типов родительско-детских отношений.

Результаты сравнительно-сопоставительного анализа свидетельствуют о том, что при оптимальном типе взаимодействия родителей и детей мотивация младших школьников характеризуется содержательными учебными мотивами, адекватным отношением к выполнению своих обязанностей

и функций ученика. Это касается и оценки учеником своих знаний: принципиальное внимание здесь уделяется содержанию оценки, а не отметке как количественному выражению этой оценки. Наконец, такой учащийся принимает школьное обучение как элемент приобщения к опыту и знаниям, а не способу получения социального статуса и одобрения.

В тех семьях, где доминирующим типом родительско-детских отношений выступает чрезмерная дистанция с ребёнком, для младшего школьника характерна скорее компенсаторная реакция мотивации на учение как таковое, которое как причина приводит к мотиву благополучия, связанному в первую очередь со школьным обучением. При этом отсутствие близости в отношениях обусловливает отсутствие интереса ребёнка к самоопределению и саморазвитию, где направления и стратегические ориентиры задаются родителями.

В семьях с излишней концентрацией на ребёнке для младшего школьника характерна мотивация избегания неудач и ошибок, что является результатом своего рода амбивалентности воспитательного воздействия родителей – с одной стороны, чрезмерная опека, с другой – чрезмерные требования. Кроме того, для ребёнка важен позиционный мотив, отражающий попытки выделиться (тенденция к автономии, которая ярко проявится позже в подростковом возрасте), занять место лидера и предпочитаемого ребёнка в группе. При этом всё же особенности возраста определяют низкие показатели по параметру долга и ответственности, когда неудачи в учении и в попытках утвердиться переносятся для рефлексии на родителей.

Таким образом, проведённое эмпирическое исследование показало, что существует специфика во взаимосвязи типов детско-родительских отношений и характера учебной мотивации младших школьников.

Заключение / Conclusion. Личностное развитие ребёнка как принципиальная задача школьного образования связано с тем, что в центр развивающей среды для младшего школьника ставится семья, обеспечивающая формирование его личности, познавательной, эмоционально-волевой, мотивационно-потребностной сфер. Ведущая в младшем школьном возрасте учебная деятельность в зависимости от тех или иных особенностей детско-родительских отношений приобретает свою специфичность прежде всего в отношении своих мотивов, которые развиваются как качественно (от социальных к познавательным), так и количественно (от широких познавательных к учебно-познавательным).

Эмпирическое изучение влияния детско-родительских отношений на учебную мотивацию в младшем школьном возрасте показало, что позиции детей и родителей по параметрам принятия ребёнка и общей удовлетворённости отношениями в целом согласованы, а акценты на сближение позиций необходимы для требовательности, мягкости, сотрудничества, согласия и удовлетворённости. Выделены три типа родительско-детских отношений: оптимальный эмоциональный контакт, излишняя эмоциональная дистанция с ребёнком и излишняя концентрация на ребёнке.

Результаты сравнительно-сопоставительного анализа свидетельствуют о том, что при оптимальном типе взаимодействия родителей и детей мотивация младших школьников характеризуется содержательными учебными мотивами, адекватным отношением к выполнению своих обязанностей и функций ученика. Принципиальное внимание уделяется содержанию оценки, а не отметке как количественному выражению этой оценки; школьник принимает обучение как элемент приобщения к опыту и знаниям. Для семей с доминирующим типом родительско-детских отношений характерна чрезмерная дистанция с ребёнком, внешняя мотивация учения, отсутствие интереса ребёнка к самоопределению и саморазвитию. В семьях с излишней концентрацией на ребёнке для младшего школьника характерна мотивация избегания неудач и ошибок, что является результатом амбивалентности воспитательного воздействия родителей («опека – сближение» и «требования – дистанцирование»). Для ребёнка важен позиционный мотив, но не в полной мере воспринимаются и принимаются долг и ответственность.

ЛИТЕРАТУРА И ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ

1. Бадмаева Н. Ц. Мотивационная основа развития общих умственных способностей: автореф. дис. … д-ра психол. наук. Новосибирск, 2006. 45 с.
2. Варга А. Я. Типы неправильного родительского отношения. М., 2007. 154 с.
3. Гордеева Т. О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития: дис. … д-ра психол. наук. М., 2013. 386 с.
4. Запорожец А. В. Психология детства. М., 2008. 212 с.
5. Зацепин В. И. Семья: социально-психологические и этические проблемы. М., 2009. 318 с.
6. Карпова Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности: автореф. дис. … д-ра психол. наук. Ярославль, 2009. 43 с.
7. Куликова Т. А. Семейная педагогика и домашнее воспитание. М., 2009. 316 с.
8. Лидерс А. Г., Спирева Е. Н. Стиль семейного воспитания и личностные особенности родителей. М., 2006. 328 с.
9. Лисина М. И. Формирование личности ребёнка в общении. СПб., 2009. 320 с.
10. Лукьянова М. В., Лукьянов А. С. Семья как развивающая среда для ребёнка дошкольного возраста // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2017. № 1 (58). С. 111–116.
11. Менчинская Н. А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребёнка. М., 2004. 511 с.
12. Осорина М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб., 2011. 365 с.
13. Реан А. А. Социальные риски в сфере семьи и детства // Образование. Наука. Научные кадры. 2015. № 5. С. 256–260.
14. Смирнова О. Е., Быкова (Соколова) М. Б. Структура родительского отношения и его динамика в онтогенезе ребёнка / Родители и дети: психология взаимоотношений. М., 2008. 363 с.
15. Фельдштейн Д. И. Мир Детства в современном мире (проблемы и задачи исследования). М.; Воронеж, 2013. 335 с.
16. Фельдштейн Д. И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования // Известия РАО. 2011. № 4. С. 5–24.

REFERENCES AND INTERNET RESOURCES

1. Badmaeva N. C. Motivacionnaya osnova razvitiya obshchih umstvennyh sposobnostej (Motivational basis for the development of General mental abilities): avtoref. dis. … d-ra psikol. nauk. Novosibirsk, 2006, 45 p.
2. Varga A. YA. Tipy nepravil'nogo roditel'skogo otnosheniya (Wrong types of parental relationship). M., 2007. 154 p.
3. Gordeeva T. O. Motivaciya uchebnoj deyatel'nosti shkol'nikov i studentov: struktura, mekhanizmy, usloviya razvitiya (Motivation of educational activity of pupils and students: structure, mechanisms, development conditions): dis. … d-ra psihol. nauk. M., 2013. 386 p.
4. Zaporozhec A. V. Psihologiya detstva (The psychology of childhood). M., 2008. 212 p.
5. Zacepin V. I. Sem'ya: social'no-psihologicheskie i ehticheskie problem (Family: socio-psychological and ethical problems). Moscow, 2009, 318 p.
6. Karpova E. V. Struktura i genezis motivacionnoj sfery lichnosti v uchebnoj deyatel'nosti. (The structure and Genesis of motivational sphere of the personality in educational activity): avtoref. dis. … d-ra psikol. nauk. YAroslavl', 2009. 43 p.
7. Kulikova T. A. Semejnaya pedagogika i domashnee vospitanie (Family pedagogics and home education). M., 2009, 316 p.
8. Liders A. G., Spireva E. N. Stil' semejnogo vospitaniya i lichnostnye osobennosti roditelej (The style of family upbringing and personal characteristics of the parents). M., 2006. 328 p.
9. Lisina M. I. Formirovanie lichnosti rebenka v obshchenii (The formation of child's personality in communication). SPb., 2009. 320 p.
10. Luk'yanova M. V., Luk'yanov A. S. Sem'ya kak razvivayushchaya sreda dlya rebyonka doshkol'nogo vozrasta (The family as a developing environment for the preschool child) // Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta. 2017. No 1 (58). Pp. 111–116.

11. Menchinskaya N. A. Problemy obucheniya, vospitaniya i psihicheskogo razvitiya rebyonka (Problems of education, upbringing and mental development of the child). M., 2004. 511 p.
12. Osorina M. V. Sekretnyj mir detej v prostranstve mira vzroslyh (The secret world of children in area of the adult world). SPb., 2011. 365 p.
13. Rean A. A. Social'nye riski v sfere sem'i i detstva (Social risks of family and childhood) // Obrazovanie. Nauka. Nauchnye kadry. 2015. No 5. Pp. 256–260.
14. Smirnova O. E., Bykova (Sokolova) M. B. Struktura roditel'skogo otnosheniya i ego dinamika v ontogeneze rebyonka / Roditeli i deti: psihologiya vzaimootnoshenij (The structure of the parental relationship and its dynamics during ontogenesis of the child / Parents and children: the psychology of relationships). M., 2008. 363 p.
15. Fel'dshtejn. D. I. Mir Detstva v sovremennom mire (problemy i zadachi issledovaniya) (The world of Childhood in the modern world (problems and tasks)). M.; Voronezh, 2013. 335 p.
16. Fel'dshtejn D. I. Glubinnye izmeneniya sovremennogo detstva i obuslovlennaya imi aktualizaciya psihologo-pedagogicheskih problem razvitiya obrazovaniya (Profound changes of modern childhood and the actualization of psycho-pedagogical problems of education development) // Izvestiya RAO. 2011. No 4. Pp. 5–24.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Офицерова Светлана Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии Института образования и социальных наук СКФУ. E-mail: svetlana_oficerova@mail.ru.

Лукьянов Алексей Сергеевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Института образования и социальных наук СКФУ. E-mail: vspikul@yandex.ru

INFORMATION ABOUT AUTHORS

Svetlana Oficerova, Candidate of Psychological Science, associate professor, Department of psychology, Institute of education and social sciences of NCFU. E-mail: svetlana_oficerova@mail.ru.

Alexey Lukyanov, Candidate of Psychological Science, associate professor, Department of psychology, Institute of education and social sciences of NCFU. E-mail: vspikul@yandex.ru.