QUI NON PROFICIT, DEFICIT

МОСКОВСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. С.Ю.ВИТТЕ

Факультет Управления

Кафедра «Психология и педагогика»

Направление подготовки: «**Психолого-педагогическое образование** [44.03.02] Бакалавр»

Профиль подготовки «**Психология и социальная педагогика»**

КАЛЕНДАРНЫЙ ПЛАН ВЫПОЛНЕНИЯ ВКР

Наименование разделов и этапов выполнения ВКР	Сроки выполнения этапов работы
1. Подбор и предварительное знакомство с литературой, печать титульного листа	20.12.2021
2. Согласование с научным руководителем оглавления (название глав и параграфов)	22.12.2021
3. Поэтапное написание текста ВКР	
3.1. Введение	24.12.2021
3.2. Глава 1	10.01.2022
3.3. Выводы по главе 1	
3.4. Глава 2	01.02.2022
3.5. Выводы по главе 2	
4. Доработка ВКР в соответствии с замечаниями руководителя, подготовка окончательного варианта ВКР и представление его руководителю	14.03.2022
5. Получение отзыва руководителя	21.03.2022
6. Подготовка к защите (подготовка доклада, компьютерной презентации, раздаточного материала)	28.03.2022
7. Защита ВКР	04.04.2022 -10.04.2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....4
ГЛАВА I. Теоретические аспекты изучения влияния детско-родительских отношений на формирование учебной мотивации в младшем школьном возрасте.....7
1.1. Подходы к мотивации учебной деятельности.....7
1.2. Психолого-педагогическая характеристика младших школьников.....15
1.3. Описание стилей детско-родительских отношений.....20
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1.....26
ГЛАВА 2. Эмпирическое исследование влияния детско-родительских отношений на формирование учебной мотивации в младшем школьном возрасте.....28
2.1. Организация и методы исследования.....28
2.2. Анализ результатов констатирующего этапа.....30
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2.....36
ГЛАВА 3. Разработка рекомендаций по формированию учебной мотивации в младшем школьном возрасте с учетом влияния детско-родительских отношений.....38
3.1. Программа рекомендаций для родителей по формированию учебной мотивации детей в младшем школьном возрасте.....38
3.2. Анализ результатов контрольного этапа.....44
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3.....49
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....50
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....53

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. Проблема детско-родительских отношений как одного из факторов, оказывающих влияние на формирование учебной мотивации младших школьников, недостаточно изучена и мало освещена в научных работах, поэтому остается открытой для теоретического осмысления и экспериментального исследования.

Отсутствует понимание важности факторов, которые относятся к не первому порядку и характеризуются опосредованным влиянием на формирование учебной мотивации ребенка младшего школьного возраста. Родители и учителя не подозревают о том, что стиль детско-родительских отношений может влиять на сформированность мыслительных способностей ребенка посредством учебной мотивации, которая является одним из механизмов структуры мыслительных способностей.

Мотивация учащихся к обучению на протяжении многих лет является традиционной темой как психологических, так и образовательных исследований. Роль мотивации для успешной и эффективной учебы в различных контекстах довольно трудно переоценить. Мотивация может быть косвенно и напрямую связана со множеством показателей достижений и удовлетворенности в процессе учебы. Однако несмотря на то, что в традиционных учебных контекстах проблеме мотивации посвящено довольно много работ сейчас наибольший интерес представляют вопросы функционирования и повышения мотивации учащихся при обучении в различных онлайн-форматах. Дистанционная учеба требует от школьников большей самостоятельности и вовлеченности, нежели в ситуации очной работы с учителем. Это приводит к необходимости проявления особого внимания к содержанию и элементам учебной среды, способствующим сохранению уровня вовлеченности на протяжении всего онлайн-обучения. Как следствие, проблема изначально практического толка занимает важное

место в научно-исследовательских работах, посвященных изучению мотивации в онлайн-среде. И она актуализировалась в 2020–2021 гг. в ситуации пандемии.

Объект исследования – учебная мотивация младших школьников.

Предмет исследования – влияние детско-родительских отношений на формирование учебной мотивации.

Цель исследования – выявить влияние детско-родительских отношений на формирование учебной мотивации в младшем школьном возрасте.

Гипотеза: применение комплекса мероприятий для содействия учебной мотивации первоклассников будет способствовать повышению мотивации у детей младшего школьного возраста.

Задачи исследования:

1. Рассмотреть подходы к мотивации учебной деятельности;
2. Дать психолого-педагогическую характеристику младших школьников;
3. Описать стили детско-родительских отношений;
4. Провести эмпирическое исследование влияния детско-родительских отношений на формирование учебной мотивации в младшем школьном возрасте;
5. Разработать рекомендации по формированию учебной мотивации в младшем школьном возрасте с учетом влияния детско-родительских отношений.

Методологическая основа. В ходе диагностического этапа исследования использовались следующие методы: изучение научной литературы по теме; беседа, наблюдение за детьми; методики по определению уровня адаптации у детей младшего школьного возраста.

В качестве методик в работе применяются: опрос учащихся с использованием методики изучения школьной мотивации Н.Г. Лускановой;

цветовой тест отношений Люшера; опрос классного руководителя и родителей учащихся первого класса.

База исследования. В исследовании уровня мотивации первоклассников к школе приняли участие учащиеся 1 «а» (30 человек, возраст 6-7 лет), их родители (30 человек).

Теоретическая значимость исследования состоит в систематизации стилей детско-родительских отношений, обосновании оптимального стиля детско-родительских отношений с точки зрения влияния на уровень мотивации младших школьников.

Практическая значимость исследования состоит в разработке комплекса мероприятий по формированию учебной мотивации детей в младшем школьном возрасте с участием родителей.

Структура работы: бакалаврская работа состоит из введения, 2 глав, заключения, списка литературы, приложений.

ГЛАВА I. Теоретические аспекты изучения влияния детско-родительских отношений на формирование учебной мотивации в младшем школьном возрасте

1.1. Подходы к мотивации учебной деятельности

Изучение мотивации и ее формирование – это два элемента процесса воспитания мотивационной сферы интегральной личности учащихся, раскрытия их реального уровня и возможных перспектив, зоны ближайшего развития для каждого ученика и класса в целом.

Психологи Н.В. Творогова, Ю.М. Орлов, В.И. Шкуркина в процессе формирования потребностей в достижении индивидуальности выходят за рамки того, что решающее значение имеет не само восприятие успеха, а фактически его положительный опыт. Они называют эти особенности организацией обучающих ситуаций достижения, от создания которых стимулируется развитие потребности в достижении:

1) своевременно и систематически оценивать результаты работы детей;

2) ориентироваться на достижение личностных результатов в процессе обучения и при этом акцентировать внимание учащихся на значении полученных результатов;

3) необходимо целенаправленно улучшать качество выполнения заданий, стремясь к достижению высоких результатов;

4) достичь решения второстепенных целей;

5) определить задачи наименьшей сложности, решение которых принесет положительные эмоции ребенку;

6) развивать умение завершать начатую работу, развивать уверенность в себе и своих действиях, нести ответственность за проделанную работу.

Основываясь на анализе психолого-педагогических исследований (Ф. Савина, В. Максимова, И. Шапошников, С. Рубинштейн, Г. Щукина), отношение школьника к процессу обучения зависит от стабильности их

познавательных интересов. Поэтому ведущим мотивом обучения являются познавательные интересы младших школьников. В то время выделяются ситуативные, относительно стабильные и достаточно стабильные познавательные интересы. В связи с этим педагогические инструменты, которые были предложены исследователям, в основном фокусируют внимание учителей на формировании устойчивых познавательных интересов в процессе образовательной деятельности [11, с. 58].

Так, например, И. Шапошникова утверждает, что, применяя в своей работе разнообразные материалы и способы организации познавательной деятельности, учитель будет способствовать формированию позитивной мотивации школьников к обучению. «Пробуждая познавательный интерес в учебной деятельности, учитель подбирает наиболее приемлемые методы обучения, а также организует деятельность учеников: осуществляет актуализацию приобретенных знаний, определяет главную образовательную задачу, проводит интересные эксперименты, привлекая творчество детей и др.».

Система психолого-педагогических условий формирования мотивов и потребностей младших школьников, по словам А. Савченко, включает в себя:

− содержание обучения должно быть увлекательным, интересным, эмоциональным;

− отношения между учителем и учащимися должны основываться на взаимном чувстве уважения, доброжелательности, открытости, гуманности;

− формирование и развитие у учащихся самостоятельности, инициативности, активности в обучении;

− развитие ответственного отношения к обучению, чувства долга;

− введение в учебный процесс интерактивных технологий для развития творческих и креативных способностей учащихся;

− совершенствование интеллектуальных способностей и творческого мышления школьников в процессе их обучения [26, с. 112].

Таким образом, важное значение для полноценной учебной деятельности младших школьников имеют внутренние мотивы личности и внешние мотивы, способствующие самоутверждению и выполнению своих обязанностей.

Необходимо рассмотреть процесс формирования мотивации в условиях дистанционного обучения, что является достаточно актуальным на современно этапе.

Стоит сразу обратить внимание на два теоретических концепта, определяющих специфику изучения мотивации именно в процессе онлайн-обучения. Один из них – это транзакционное расстояние. Термин был введен, чтобы подчеркнуть психологическую отстраненность, которую может испытывать учащийся из-за того, что в пространстве или времени он разделен с учителем. Элементы среды онлайн-курса при этом могут работать как на сокращение, так и на увеличение этого так называемого «расстояния». Например, эффективная коммуникация и понятные инструкции сокращают чувство отстраненности и транзакционного расстояния. В противоположной ситуации больше ответственности за успешность обучения ложится на самого учащегося. Здесь в силу вступает вторая важная отличительная черта онлайн-обучения – автономность или контроль учащегося. Контроль характеризует способность слушателя влиять, направлять и принимать решения, имеющие отношение к процессу обучения.

Необходимый уровень контроля должен являться своего рода балансом между независимостью, навыками и ресурсной поддержкой. Автономность с одной стороны может выступать личностной характеристикой конкретного учащегося, а с другой стороны может изменяться в зависимости от образовательного контекста. Одной из характеристик, наиболее связанных с процессом обучения в контексте транзакционного расстояния и необходимости обладания определенным уровнем контроля, является внутренняя мотивация. Предполагается, что дистанционный формат

обучения изначально требует более высокого уровня мотивации и вовлеченности со стороны учащихся из-за специфики среды обучения, которая опирается на определенный уровень интереса и любопытства.

С другой стороны, важно, что сами возможности онлайн-среды могут стать фактором повышения мотивации в процессе учебы (зачастую в научных работах может игнорироваться факт наличия взаимовлияния между уровнем мотивации учащихся и средой обучения). Однако отмечается, что со временем уровень мотивации в онлайнобучении заметно снижается.

Учащиеся оказываются изолированы, сталкиваются с техническими проблемами и недостаточно заинтересованы в их решении. В связи с этим одной из ключевых проблем современных исследований становятся вопросы

удержания слушателей на курсах и вовлеченности в процесс обучения, что требует более тщательного анализа специфики динамики мотивации. Для исследования мотивации в работах, изучающих онлайн-обучение, используются различные модели и теории мотивации.

Существует две большие группы теорий, которые принципиально различаются представлением о факторах формирования мотивации. В то время как в рамках первой группы мотивация рассматривается как личностная черта учащегося, во второй – за формирование мотивации отвечает содержание курса и учебная онлайн-среда [17, с. 95].

К первой группе относится, например, теория самоэффективности учащихся. Впервые термин самоэффективности был введен еще А. Бандурой. Самоэффективность представляет собой набор представлений индивида о собственной способности справиться с поставленной задачей. Несмотря на схожесть с понятием мотивации самоэффективность является отдельной чертой, при этом тесно связанной с мотивацией. В исследованиях было выявлено, что самоэффективность слушателей во время онлайнобучения может играть значительную роль для выбора заданий, прикладываемых усилий, уровня достижений.

Еще одним популярным в исследованиях подходом является теория внутренней и внешней мотивации. В качестве внутренней мотивации описывается осуществление той или иной деятельности ради получения удовольствия от процесса, нежели достижения каких-либо целей. Внутренняя мотивация тесно связана с интересом к обучению и любознательностью индивида. Внешняя мотивация, наоборот, характеризует осуществление деятельности ради достижения внешних, отделимых результатов. Наиболее ярким примером внешней мотивации является обучение с целью построения дальнейшей карьеры. Отмечается, что именно учащиеся, обладающие выраженной внутренней мотивацией, будут более вовлечены в процесс обучения, проявят больший интерес и продемонстрируют высокие достижения [14, с. 114].

Более широкий теоретический подход, обусловливающий разделение мотивации на внутреннюю и внешнюю – это теория самодетерминации (SDT). Данный подход представляет собой целую группу теорий. Его особенностью является идея о том, что все индивиды нуждаются в самодетерминации или автономии, компетентности и взаимосвязи со средой. В ситуации, когда данные потребности поддерживаются внешними условиями, внутренняя мотивация будет расти. Важной особенностью теоретического подхода при изучении онлайн-обучения является тот факт, что уровень внутренней мотивации учащегося зависит от контекстных условий и поэтому может меняться на протяжении всего процесса обучения. Пример второй группы теорий – подход Дж. Келлера – характеризуется фокусом не на самих слушателях или учащихся, а на дизайне среды обучения.

Модель ARCS концентрируется на четырех основных категориях в качестве ключевых аспектов дизайна учебной среды: внимание (Attention), релевантность (Relevance), уверенность (Confidence), удовлетворенность

(Satisfaction). Основная идея подхода заключается в том, что сама учебная среда должна быть спроектирована таким образом, чтобы повлиять на сохранение мотивации учащихся на высоком уровне [16, с. 74].

Сделать это можно за счет различного рода стратегий, направленных на работу в каждой из предложенных категорий. С опорой на перечисленные подходы не только проводятся научные исследования, но и формируются программы интервенций, нацеленных на повышение мотивации и вовлеченности школьников или студентов в образовательный процесс в формате онлайн.

Например, экспериментально была доказана эффективность программы по повышению вовлеченности, включающей в себя рефлексию о своих успехах и неудачах в предмете, просмотр видео о стратегиях повышения эффективности, написание эссе о постановке академических целей. Было выявлено, что применение программы помогло повысить процент завершения курса среди студентов с низкими оценками на 89%. Особой популярностью в последнее время также пользуются интервенции, сформированные с применением игровых технологий.

Так, в одном из экспериментов было доказано, что внедрение игровых форматов в курс естествознания позволило повысить вовлеченность учащихся в процесс обучения. Тем не менее, несмотря на значительную актуальность проблемы изучения мотивации, авторы отмечают, что работ, посвященных контексту онлайн-среды, все же недостаточно. До сих пор остаются нерешенными проблемы отсева и удержания мотивации слушателей на высоком уровне. Отмечается, что для дальнейшего продвижения в исследовательской области особенно необходимо не концентрироваться в работах на отдельных видах мотивации, а попытаться более детально проследить взаимосвязь между контекстными условиями среды обучения и динамикой мотивации учащихся [36, с. 77].

Особый интерес представляет вопрос о том, какие именно механизмы мотивации задействует применение цифровых сред в дополнительном образовании, и каковы особенности этих механизмов.

В работе применение цифровых сред в дополнительном образовании рассматривается в разрезе двух типов или «жанров» неформального обучения: ведомого дружбой (friendship-driven) и ведомого интересом (interest-driven). Ведомый дружбой тип обучения описывает деятельность учащихся, которая вырастает из его дружеских связей, и потому сильно зависит от конкретного социального окружения. Ведомый интересом тип обучения происходит от интереса учащегося к какой-либо области. Именно этот тип обучения является превалирующим в сетевых сообществах, члены которого часто получают такие названия, как «гики» (geeks), «фрики» (freaks), «чудики» (dorks), хотя на практике являются часто музыкантами, художниками, иллюстраторами, авторами оригинального медиаконтента и даже гражданскими учеными [30, с. 103].

Особенность ведомого интересом типа обучения состоит в том, что интерес в ней предшествует дружбе. Деятельность по потреблению и изготовлению цифровых медиа способствует развитию у маргинализированных подростков цифровой грамотности именно в условиях неформального образования. Это, в частности, связано с тем, что в формальное образование направлено на развитие прежде всего инструментальной грамотности и плохо совместимо с формой учебной деятельности, которая весьма удачно названо «messing around» – ‘возиться с чем-либо’, ‘играться с чем-либо’. Такая форма характеризуется крайней степенью неформальности.

Роль педагога в ней сводится к помощи учащемуся в постановке цели и освоению основных инструментальных навыков. Далее учащийся самостоятельно, часто даже без этапа планирования своей деятельности, постепенно, экспериментируя, пробуя и ошибаясь, движется к намеченной

цели. При этом цель может трансформироваться и даже полностью изменяться в процессе деятельности. Например, сначала цель может выглядеть амбициозно – снять свой документальный фильм, а затем в результате того, что учащийся постепенно понимает детали задачи, осознает ее сложность, оценивает свои силы, смотрит чужие работы, пробует освоить те или иные инструменты, она заменяется более реалистичной целью – снять небольшую зарисовку [27, с. 95.

Именно такой вид учебной деятельности более эффективен при формировании цифровой грамотности, поскольку допускает метод проб и ошибок. Ученые обратили внимание на тот факт, что учащиеся ощущают огромный разрыв, существующий между их опытом приобретения знаний, умений и навыков в школе, и за ее пределами.

Многие учащиеся полагают, что их деятельность вне школы, поскольку она не регламентирована, не имеет никакой ценности для обучения. Особенно явственно это проявилось в том, что даже те действия в массовой многопользовательской игре, которые имели явные признаки приобретения полезных навыков, не воспринимались учащимися как таковые. Так, например, написание литературных продолжений (фанфиков) к сюжетам игры не расценивались учащимися как развивающие их навык сочинения. Исследователи обнаружили, что применение скаффолдинга, направленного на осознание учащимися своей деятельности в игре как учебной, имеет мощный мотивирующий эффект.

Особо подчеркивается, что этот мотивирующий эффект возникает именно в рамках неформального, дополнительного образования. Эксперименты по применению массовых многопользовательских игр в формальном образовании, как следует из анализа предшествующих работ, хотя и имел положительные эффекты, но не настолько ярко выраженные.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика младших школьников

Современные ученые выделяют младший школьный возраст, который градируется от 6-7 до 9-10 лет. В современной системе образования, в том числе в начальном звене школы, сложилась тенденция объяснять риски школьной не успешности чаще всего социально неблагополучными условиями, в которых живут, воспитываются и развиваются дети.

Безусловно, провозглашение цели развития ребенка в процессе образования пронизывает всю классическую педагогику, но успешной реализации этой цели мешала тенденция массовой практики обучения— направленность процесса преимущественно на передачу учащимся знаний. «Многочисленные попытки модернизации традиционной одежды — прежнего метода обучения — ожидаемых результатов не давали. И неудивительно: они напоминали усовершенствование телеги в век реактивных самолетов и ракет»,— писал, анализируя эту ситуацию, психолог Джиоева А.Р. Таким образом, включение метапредметных результатов в обязательные, контролируемые и проверяемые достижения выпускника начальной школы, являясь требованием государства к уровню образования, может рассматриваться условием реализации деятельностного подхода к учебному процессу [15, с. 85].

Результаты выполнения младшими школьниками диагностической работы позволили констатировать, что многие термины (понятия) усваиваются младшими школьниками формально на уровне запоминания, поэтому не используются правильно, когда задание предлагает с этими терминами поработать. Например, на прямой вопрос, «что такое синонимы (антонимы)», дети дословно воспроизводят правило, но подобрать самостоятельно пары из предложенных слов затрудняются. Многие третьеклассники допускают ошибки в применении понятия «однокоренные слова» (русский язык). Правильно воспроизводя правило нахождения

периметра, учащиеся при решении задачи либо применяют его частично (вместо суммы длин всех сторон находят сумму двух сторон), либо вместо периметра находят площадь. У многих младших школьников ряд естественнонаучных терминов находится в пассивном словаре (окружающий мир). К примеру, прочитав слова, обозначающие природные тела и природные явления, они дифференцируют данные понятия. Но задание привести примеры указанных понятий и соответственно заполнить таблицу у 32% третьеклассников вызывает трудности. Очевидно, что осознание термина или научного понятия приходит только в процессе его применения при решении различных задач, когда требуется, к примеру, раскрыть значение термина, соотнести его название с развернутой характеристикой, обозначить понятием какую-то реальную ситуацию [22, с. 96].

Проблема усвоения школьниками знаний без достаточного формирования опыта их применения в учебных и жизненных ситуациях остается одной из самых актуальных в образовании. Ориентировка учителя на формальное запоминание правил, терминов, предложенного образца без практики осознанного конструирования последовательности учебных действий по их применению в разных ситуациях приводит к возникновению устойчивых трудностей при выполнении заданий. Достаточно большой процент младших школьников, участвовавших в диагностике, не приступают к выполнению отдельных заданий. На вопрос «Почему ты не стал выполнять это задание?» ученик, как правило, отвечал: «Мы такие задания никогда не выполняли». Таким образом, возникшая трудность связана с тем, что перед учащимся не ставились учебные задачи, которые требовали применения полученного знания в новой ситуации. А это означает, что обучение этих школьников носит, по всей видимости, репродуктивный характер: дети мало занимаются деятельностью, которая провоцирует их не столько вспомнить изученное, сколько применить его адекватно условиям предложенного задания.

Учитывая особенности восприятия детей младшего школьного возраста, целесообразно предъявлять эти объекты наглядно. К примеру, с второклассниками на уроке окружающего мира уточняется понятие млекопитающие (звери). Учитель показывает им фото (иллюстрации, видео), на которых представлены дикие и домашние звери, проживающие в разных природных зонах и на разных континентах.

Особенностью наглядных материалов является то, что рядом со взрослыми животными изображены их детеныши. Этот сюжет становится предпосылкой возникновения у обучающихся в будущем ассоциаций: главное отличие млекопитающих от других животных в том, что рожденные детеныши питаются материнским молоком. Учитель подчеркивает также, что слова млекопитающие и звери являются синонимами и их можно использовать как равнозначные.

Во-вторых, вводя любой новый термин или понятие, характеризующее научное знание, необходимо сразу конструировать последовательность упражнений по его использованию в разных учебных ситуациях. Например, в упражнениях на распознавание млекопитающих, второклассники будут искать ошибку в предложенном перечне зверей; располагать их по месту проживания (домашние, дикие); классифицировать по принадлежности к разным сообществам (лес, водоем, поле), использовать понятие для озаглавливания предложенного текста [36, с. 74].

В-третьих, необходимо приучать детей пользоваться словарем и лишний раз ставить перед необходимостью заглянуть в него с целью проверки значения того или иного понятия. И, в-четвертых, целесообразно применять метод создания собственных словариков с записью значения нового термина. Все приведенные приемы обучения помогут решить задачу осознанного владения детьми определенными научными понятиями (предпонятиями) уже на ступени начальной школы.

Интересные данные о динамике формирования УУД были получены на основе диагностических работ второклассников. Конечно, на этом этапе обучения можно говорить лишь о пропедевтическом уровне становления универсальных действий, но качество сформированности учебного предметного действия свидетельствует о том, что накопление универсальных свойств либо задерживается, либо идет не так эффективно, как это возможно при целенаправленной работе учителя. Например, сравнение на математическом материале выполняют правильно лишь 38% второклассников, а группировку — 20. Остальные дети проводят эти операции по внешнему случайному признаку. Причина такого положения в школе состоит в том, что учитель часто сам встречает трудности в организации процесса формирования универсальных учебных действий, в частности, не знает, чем предметное действие отличается от универсального, каково содержание конкретного УУД, какие операции входят в его состав [19, с. 74].

Например, на вопрос, «из каких операций состоит действие сравнение?», более 60% учителей называют одну операцию (поиск различия), а полный перечень операций, которыми могут овладеть младшие школьники, определяют менее 15% педагогов. Вместе с тем передовой опыт формирования метапредметных результатов в начальной школе показывает, что к концу обучения в первом школьном звене, обучающиеся на вопрос, «что значит сравнивать?», перечисляют основные операции этого интеллектуального действия, то есть фактически дают его полную характеристику: «Сравнивать — это находить сходство, различия, одинаковость, особенность (индивидуальность)». То же касается и других УУД. Выпускники начальной школы овладевают умением работать с графической информацией: заполняют таблицы, читают диаграммы, переводят информацию графическую в текстовую и наоборот. Дети

овладевают правилами составления описания, рассуждения, определяют существенный признак классификации объектов и др [20, с. 88].

Осознанность как предпосылка преодоления и, главное, предупреждения, трудностей и ошибок в данном случае выражается в следующем:

— учащийся умеет самостоятельно конструировать последовательность операций по решению учебной задачи, что обеспечивает развитие у школьника способности работать в нестандартной ситуации, выполнять задания, с которыми он пока ещё не встречался;

— анализируя производимые операции, ученик оценивает, как осуществлено планирование процесса решения задачи, что ему не хватает для получения успешного результата, какие шаги необходимо совершить, чтобы восполнить пробел (пополнить знания, уточнить правило, дополнить или изменить последовательность операций);

— учащийся готов к самоконтролю и самооценке возникших ошибок и трудностей, способен их предвидеть и наметить пути их преодоления, а также способы их недопущения.

Анализируя сказанное, отметим, что для устранения трудностей учения младших школьников учитель должен решать три педагогические проблемы:

1. Развивать в себе готовность проводить рефлексию своей деятельности, устанавливать причины возникающих у детей трудностей и намечать корректировку процесса обучения для их преодоления.

2. Понимать, что любой класс не есть однородная масса учащихся, которая делится на две категории— выполняющие или не выполняющие требования учителя.

3. Осознавать, что школьник любого уровня успешности нуждается в постоянной педагогической помощи и поддержке учителя, и предусматривать реализацию условий для индивидуально-дифференцированной работы [30, с. 112].

Такой подход к профессиональной деятельности современного педагога определяет и федеральный государственный стандарт 2021 года: организация образовательной деятельности «…может быть основана на делении обучающихся на группы с учетом их успеваемости, образовательных потребностей и интересов, психического и физического здоровья».

1.3. Описание стилей детско-родительских отношений

Семья является одним из ведущих направляющих факторов развития личности ребёнка. Это связано с тем, что информацию о правилах и нормах, стилях взаимодействия, о том мире, в который он попал, маленький человек получает именно из ближайшего круга, от членов семьи.

В период времени, когда начинается процесс формирования мотивации, ребёнок активно усваивает понятие «хорошо» и «плохо» и начинает оперировать ими, таким образом, он дает оценку отдельным своим действиям или поведению. Ввиду особенностей этого возраста, базу для формирования мотивации закладывают родители, в отдельных случаях, другие родственники, проживающие с ребенком и оказывающие на него схожее влияние. В связи с чем, по мнению Е.Г. Огальцовой взрослые члены семьи являются непосредственными активными участниками и организаторами начальной и наиболее значимой ступени воспитания и социализации личности ребёнка. В данном случае основа самооценки ребенка базируется на разных основаниях, таких как: отношение и образ отношения родителя к ребенку; модели поведения родителей в семье. Тем самым, Е.Г.Огальцова подчеркивала основополагающую роль различных сторон отношений родителей и ребенка [31, с. 61].

С. Куперсмит в свою очередь, провел обширное исследование на тему семьи и ее влияния на мотивацию ребенка. В ходе своего исследования он

констатировал наличие некоторых параметров, относящихся к семье, влияющих на самооценку ребенка. К ним исследователь относил количество членов семьи, порядок рождения каждого ребенка, характер взаимоотношений детей в семье, а также личностные особенности взрослых и характер супружеских взаимоотношений родителей. Важную роль, по его мнению, в формировании самооценки играет воспитание ребенка. Так, к примеру, теплые эмоциональные отношения между одним из родителей, а именно матерью, и ребенком, а также демонстрация принятия с ее стороны оказывают особое влияние и формируют завышенную самооценку. А формирование заниженной самооценки связано с прямо противоположным отношением матери к ребенку. Одним из условий формирования является сознательное или бессознательное отвержение матерью ребенка и создание тем неблагоприятной атмосфере в семье [26, с. 55].

Но, как подчеркивал С. Куперсмит, ситуация не является однозначной, необходимо учитывать индивидуально-личностные особенности детей, и в частности – тип темперамента. То есть, основными факторами заложенными в детско-родительских отношения и влияющих на самооценку ребенка, С. Куперсмит признавал взаимоотношения ребенка с матерью и ее оценка ребенка, а также индивидуально-личностные особенности самого ребенка.

З.К. Давлетбаева связала мотивацию ребенка с супружескими отношениями его родителей. Так по итогам исследования она показала наличие сильной зависимости ребенка от эмоционального состояния родителей. Гармоничные супружеские отношения выступают в роли основополагающего условия благополучия личности ребенка, они удовлетворяют эмоционально-психологические потребности семьи, создают доброжелательную атмосферу в доме. Специфическим условием является идентичность ребенка с семьей [13, с. 69]. Этот комплекс условий в свою очередь формирует не только психическое здоровье у ребенка, но и развивает у него духовность, идентичность, внутреннюю свободу, устанавливает

адекватную самооценку у ребенка, что в целом, оказывает положительное влияние на его эмоциональное благополучие. В то же время, дисгармоничные супружеские отношения, конфликтные ситуации взаимодействия между родителями, а также напряженные взаимодействия в детско-родительских отношениях, негативно отражаются на психике ребенка. Эти условия выступают в качестве причины его личностной дезадаптации ребенка, к проявлениям которой относятся: низкий уровень активности, неуверенность, тревожность, неопределенность образа Я и заниженная самооценка.

Таким образом, З.К. Давлетбаева утверждает, что гармоничные отношения между супругами в семье, теплый психологический климат в семье оказывает положительное влияние на самооценку ребенка, а дисгармоничные отношения, наличие конфликтных ситуаций во взаимоотношениях – негативное влияние, формируют заниженную самооценку [13, с. 95].

М.О. Удальцова, проводившая исследование, посвященное связи социально-психологической позиции роли отца и мотивации ребенка, пришла к следующим выводам: существует четкая линия взаимосвязи между самооценкой ребенка и воспитательными воздействиями, проявляемыми отцом, типом родительской позиции, которая выражается в направленности личности отца во взаимоотношениях с ребенком, которую избрал родитель, а также его характером его самоотношения. Уровень привязанности ребенка к отцу, а также признание и принятие ребенка родителем, выражаемые во взаимоотношениях с ним, влияют на формирование самооценки ребенка. Чем уровень привязанности ниже, и чем менее свойственно родителю демонстрировать принятие и признание ребенка, тем более заниженной будет самооценка ребенка [42, с. 36].

Л.Ю. Комлик утверждает, что на формирование полноценного родительского образа наибольшее влияние оказывает присущий тип

родительского отношения. И он также воздействует на процесс развития личности ребенка. В связи с чем она делает вывод о том, что существуют некие категории, влияющие на формирование предпосылок и перспектив развития личности ребенка и, в частности, его самосознания. К ним были отнесены следующие критерии: тип родительских отношений и внутреннее устройство семьи [22, с 116].

Таким образом, Л.Ю. Комлик заключила, что достаточный уровень сформированности всех компонентов самосознания ребенка благоприятно сказывается на его самооценке, что достигается в случае, когда родители демонстрируют принятие по отношению к ребенку, а сложившиеся детско-родительские отношения можно отнести к симбиотическому типу отношений. В то же время демонстрация родителями отвержения, непринятия ребенка имеет неблагоприятные последствия [22, с. 88].

Дети, включенные в детско-родительские отношения при наличии таких условий, в дальнейшем испытывают трудности в социальных взаимодействиях, имеют плохо сформированные притязание на признание, психологическое пространство личности, что в свою очередь, негативно отражается на самооценке.

В своем исследовании Е.А. Падурина обозначила взаимосвязь между самооценкой ребенка и компонентом, который был выделен ею в исследовании и назван «Позитивными родительскими чувствами к ребенку». Также она разъяснила, что в основе данного понятия лежат позитивные чувства родителя к ребенку, которые обусловлены достоинствами и достижениями последнего. Данный компонент по мнению Е.А. Падуриной оказывает благоприятное влияние на самооценку ребенка, включая в себя позитивные чувства родителя к ребенку, основанные на безусловном принятии и на чувстве родительской любви, но лишь при условии сохранения баланса между полноценным принятием и объективном учетом достоинств и реальных достижений ребенка [33, с. 48].

Тем самым, своеобразную роль индикатор успешности деятельности и правильности поведения для ребенка являются родительские чувства. Позитивные чувства, которые базируются на их полноценном принятии ребенка родителями, являются характеристикой, присущей позитивной эмоциональной связи, существующей между родителями и ребенком. Базой этой связи является признание со стороны родителей индивидуальности и самоценности ребенка, что обеспечивает развитие у ребенка чувства уверенности в себе, самоценности и самоуважения, благоприятно сказывается на становлении его эмоциональной устойчивости, а также положительно влияет на формирование самооценки ребенка. А также позитивное самоотношение ребенка, формируемое на основе принятия и привязанности со стороны его родителя, позитивно влияет на личности родителей, и это воздействие происходит опосредованно, через детско-родительские отношения.

Таким образом, на основе изученной в ходе проведенного исследования информации можно сделать вывод о том, что каждый автор, выступающий в роли исследователя, рассматривает различные критерии детско-родительских отношений и описывает особенности их воздействия на самооценку ребенка. В связи с чем, полученную информацию можно обобщить и представить в виде таблицы для придания ей наглядности и целостности (см. таблицу 1.1).

Таблица 1.1 - Особенности влияния детско-родительских отношений на мотивацию ребенка в различных подходах

Автор	Характеристики детско-родительских отношений, влияющие на самооценку ребенка	Особенности влияния на самооценку ребенка
Е.Г. Огальцова	Отношение и образ отношения родителя к ребенку; модели поведения родителей в семье	В зависимости от своего вида и направленности оказывают преимущественное влияние на формирование самооценки ребенка. Преувеличение заслуг ребенка, чрезмерное

		поощрение – факторы, оказывающие влияние на формирование завышенной самооценки ребенка. Игнорирование успехов ребенка, отсутствие поощрения, чрезмерная или необъективная критика, в свою очередь, формируют заниженную самооценку у ребенка
С. Куперсмит	Взаимоотношения ребенка с матерью; оценка ребенка матерью; индивидуально-типологические особенности ребенка	Завышенная самооценка формируется за счет теплых эмоциональных отношений между матерью и ребенком, полноценного принятия матерью ребенка. Заниженная самооценка формируется за счет холодных эмоциональных отношений между матерью и ребенком, сознательного или бессознательного отвержения матерью ребенка, создания неблагоприятной атмосферы в семье
З.К. Давлетбаева	Супружеские отношения родителей ребенка; эмоциональное состояние родителей;	Гармоничные отношения между супругами в семье, теплый психологический климат оказывает положительное влияние на самооценку ребенка, формируется адекватная самооценка. Дисгармоничные отношения, наличие конфликтных ситуаций во взаимоотношениях, неблагоприятная атмосфера оказывают негативное влияние на самооценку ребенка, формируют заниженную самооценку

Итак, можно сделать вывод, что мотивация, будучи значимым элементом личности ребенка, формируется на основе различных факторов, одним из которых являются детско-родительские отношения. Различные исследователи, проводившие изучение данной области, вне зависимости от того, что выделяли отдельные критерии детско-родительских отношений, влияющие на самооценку ребенка, так или иначе, указывали на важность фигуры родителя, участвующего в данном процессе. Большинство исследователей отмечают, что на формирование мотивации у ребенка активно влияют положительные отношения родителей к ребенку и друг к другу, теплые эмоциональные отношения, выстроенные между каждым из

родителей и ребенком, непосредственно гармоничные супружеские отношения, теплый психологический климат в семье, демонстрация родителями принятия ребенка. Дальнейшее изучение проблемы взаимосвязи отношений в семье и самооценки может определить направления в разработке оптимальных стратегий построения таких детско-родительских отношений, которые могут положительно сказаться на самооценке ребенка, а значит на становлении его личности в целом.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Важное значение для полноценной учебной деятельности младших школьников имеют внутренние мотивы личности и внешние мотивы, способствующие самоутверждению и выполнению своих обязанностей.

Мотивационный этап состоит из таких учебных задач: определение проблемной ситуации, формулировка содержания учебной программы, самоконтроль и самооценка.

Система психолого-педагогических условий формирования мотивов и потребностей младших школьников включает в себя:

- содержание обучения должно быть увлекательным, интересным, эмоциональным;
- отношения между учителем и учащимися должны основываться на взаимном чувстве уважения, доброжелательности, открытости, гуманности;
- формирование и развитие у учащихся самостоятельности, инициативности, активности в обучении;
- развитие ответственного отношения к обучению;
- введение в учебный процесс интерактивных технологий для развития творческих и креативных способностей учащихся;

- совершенствование интеллектуальных способностей и творческого мышления школьников в процессе их обучения.

В обобщенном же виде стили детско-родительских отношений делят на авторитарный, попустительский и демократичный. К ним можно добавить хаотический и опекающий стили. Оптимальным стилем является демократический (или авторитетный), т.к. он позволяет мягко направлять развитие ребёнка, учитывая его мнение, не приводит к излишнему дистанцированию разных поколений и позитивно влияет как на внутрисемейную атмосферу, так и на внешнее окружение семьи

ГЛАВА 2. Эмпирическое исследование влияния детско-родительских отношений на формирование учебной мотивации в младшем школьном возрасте

2.1. Организация и методы исследования

Целью констатирующего этапа эмпирического исследования является определение влияния детско-родительских отношений на формирование учебной мотивации в младшем школьном возрасте.

В исследовании участвовали учащиеся 1 и 2 классов (12 и 19 человек соответственно) и их родители.

Данное исследование было направлено на выявление возрастной динамики развития учебной мотивации младших школьников в соотнесении с характеристиками их ценностно-мотивационной сферы. В качестве методики использовался рефлексивно-позиционный диагностический комплекс, включающий такие методики, как:

- модифицированный опросник уровня самостоятельности Ч. Д. Спилберга;
- диагностика учебной мотивации М. Р. Гинзбурга;
- диагностика познавательной активности А. А. Горчинской;
- методика Л. И. Божович «Волшебная шкатулка»;
- модифицированный опросник ценностных ориентаций М. Рокича «Карта ценностей».

Далее представим характеристику каждой выбранной методики.

Целью диагностики учебной мотивации с помощью методики М. Р. Гинзбурга является выявление уровня развития учебной мотивации учащегося, как составляющей одного из показателей личностных УУД.

Данная диагностика проводится в форме анкетирования. Каждый вопрос анкеты представляет собой незаконченное предложение и несколько

вариантов этого продолжения. Время для диагностики ограничено и составляет 20 минут.

По результатам полученных ответов составляется оценочная таблица, подсчитывается итог баллов по всем вопросам. Сумма баллов от 41 до 49 показывает очень высокий уровень мотивации, от 33 до 40 баллов – высокий уровень мотивации, от 25 до 32 – нормальный или средний уровень мотивации школьников от 15 до 24 – сниженный уровень мотивации, от 5 до 14 баллов – низкий уровень мотивации школьников.

Целью диагностики учебной мотивации М. Р. Гинзбурга является оценка степени выраженности познавательной активности младших школьников.

Анкета включает 5 вопросов с вариантами ответами. Высокий уровень познавательной активности определяется при условии, если опрашиваемый ответил на 3-5 вопросов первым вариантом. Если на 3-5 вопросов было отвечено вторым вариантом – это средний уровень. При ответе на 3-5 вопросов третьим вариантом это говорит о низком уровне познавательной активности школьника.

Методика Л. И. Божович «Волшебная шкатулка» предоставляет богатый материал для исследования различных аспектов ценностно-мотивационной сферы учащихся и динамики ее развития. В рамках данного исследования использовался наиболее полный круг показателей, отнесенных к различным направлениям анализа в четырех фокусировках.

Методика ценностных ориентаций М. Рокича «Карта ценностей» имеет цель: определение индивидуальной системы ценностей младшего школьника.

Школьнику предлагается ряд ценностей, которые ему необходимо проранжировать исходя из степени важности и значимости. Таких ценностей всего 18.

С помощью перечисленных методик проводился констатирующий этап. После завершения формирующего этапа в виде реализации

рекомендаций по формированию учебной мотивации в младшем школьном возрасте с учетом влияния детско-родительских отношений, проводится повторной контрольное исследование. Контрольный этап проводится так же с помощью перечисленных выше методик.

2.2. Анализ результатов констатирующего этапа

В ходе диагностики по описанным выше методикам мы получили следующие результаты.

Результаты оценки уровня самостоятельности по методике Ч. Д. Спилберга представлены в таблице 2.1.

Таблица 2.1

Уровень самостоятельности по методике Ч. Д. Спилберга

Уровень самостоятельности (изначальный)	1 класс	2 класс
Высокий	40%	43%
Средний	44%	57%
Низкий	16%	0%

Данные таблицы 2.1 показывают, что у большинства первоклассников выявлен средний уровень самостоятельности – 44%. Во втором классе доля детей со средним уровнем самостоятельности составила 57%, при этом детей с низким уровнем самостоятельности не было выявлено.

Представим графически полученные результаты (см. рисунок 2.1).

Так же были получены уточненные данные определения уровня самостоятельности детей младшего школьного возраста.

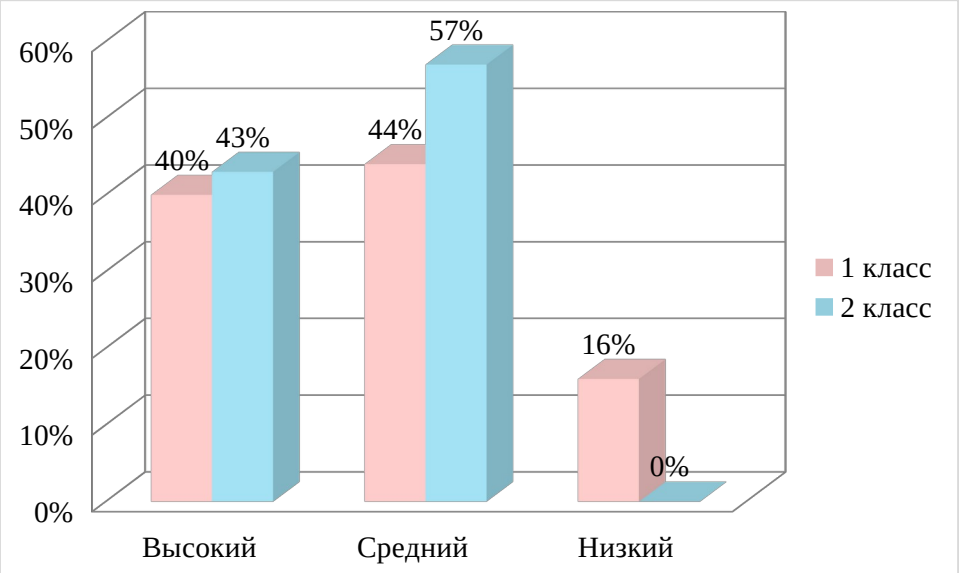


Рис. 2.1 Уровень самостоятельности по методике Ч. Д. Спилберга

Данные показали, что у учеников 1 класса и учеников 3 класса наблюдается тенденция к завышению своих способностей — в 1 классе в 27 % случаев, в 3 — в 37 % случаев. Это свидетельствует о том, что адекватная самооценка и рефлексия еще не сформированы до конца.

Методика носила самооценочный характер, поэтому были произведены уточнения, основанные на оценке учителя и наблюдателя.

Если выбрать только детей, у которых самооценка совпала с объективной, то получится, что в 1 классе высокая самостоятельность в соответствии с их возрастом наблюдается у 27 % ребят, а в третьем классе у 18 % ребят, средняя — у 50 %, а в 3 классе — у 58 %. Наконец, в 1 классе 23 % имеют низкую самостоятельность, а в 2 классе только 24 % имеют низкую со стороны учителя и среднюю собственную, т. е. конфликтную и потому неопределенную.

В таблице 2.2. представлены результаты оценки уточненного уровня самостоятельности.

Таблица 2.2

Самостоятельность школьников (уточненная)

Уровень самостоятельности (уточненный)	1 класс	2 класс
Высокий	27%	18%
Средний	50%	58%
Низкий	23%	0%
Неопределенный	0%	24%

На рисунке 2.2. приведены результаты исследования.

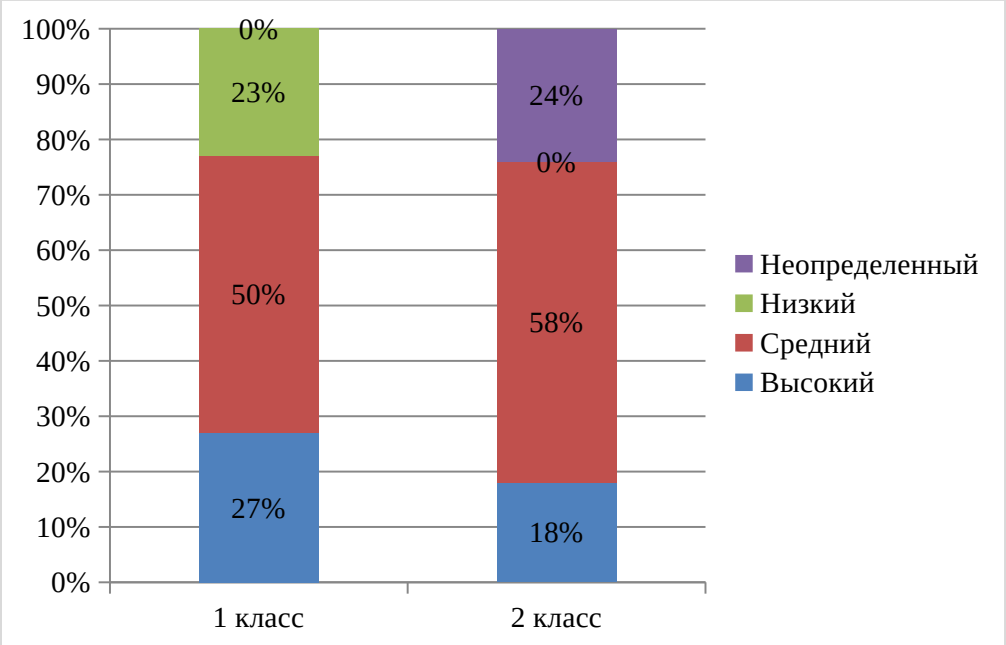


Рис. 2.2 Самостоятельность школьников (уточненная), %

Фиксируемый классический кризис и спад именно 2 класса, который отмечается рядом авторов, связан с тем, что при традиционной субъект-объектной системе преподавания к 2 классу у учащихся не формируются внутренняя позиция и познавательная мотивация.

В таблице 2.3 приведены результаты оценки мотивации по методике М. Р. Гинзбурга.

Таблица 2.3

Учебная мотивация по методике М. Р. Гинзбурга

Уровень самостоятельности (уточненный)	1 класс	2 класс
Очень высокий	28%	41%
Высокий	50%	21%
Средний	22%	15%
Сниженный	-	16%
Низкий	-	7%

Представим полученные результаты графически (см. рис. 2.3).

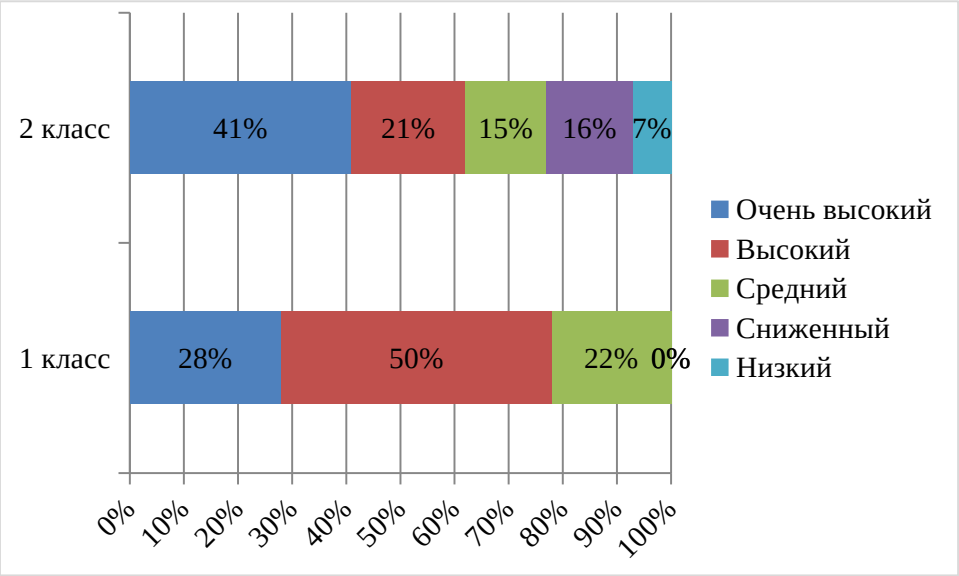


Рис. 2.3 Учебная мотивация по методике М. Р. Гинзбурга, %

Уровень учебной мотивации у первоклассников совпадает с уровнем фактической самостоятельности. Но в 2 классе виден резкий скачок: группа с очень высокой познавательной мотивацией составила 41 %, что превышает уровень очень высокой познавательной активности первоклассников (28 %) в 1,7 раз. Но при этом в 2 классе выявляются группы со сниженной (16%) и низкой мотивацией (7%).

Таким образом, получается, что, действительно, в 2 классе происходит кризис у части учеников: около 25 % так и не приобретают познавательную мотивацию, хотя по всем психологическим и возрастным особенностям ожидается, наоборот, подъем. Тем самым можно зафиксировать, что тенденция развития учебной мотивации и самостоятельности в образовательной системе проявляется только для успешной части класса, т. е. для 40–50 % от всех учащихся, при этом только у 20 % выявлены именно познавательные мотивы учения.

Интересные результаты получены и на основе методики «Карта ценностей». Такие ценности, как «Семья», «Здоровье и Спорт», «Дружба», выражены и имеют примерно одинаковое значение для всех групп респондентов. В то же время «Учеба» и «Знания» изменяются в процентном соотношении по мере возрастания учебной самостоятельности. Все дети с высоким уровнем учебной самостоятельности выбрали эти ценности как очень важные для себя. Из этого можно сделать вывод, что ценности познания ярче выражены у самостоятельных детей, а у детей с низкой учебной самостоятельностью превалируют материальные и развлекательно-досуговые. Методика «Волшебная шкатулка» помогла глубже понять структуру личности младших школьников, так как методика подразумевала открытые ответы. Как у 1, так и у 2 класса преимущественно выражены потребительские ценности (см. рисунок 2.4.) и эгоистическая направленность.

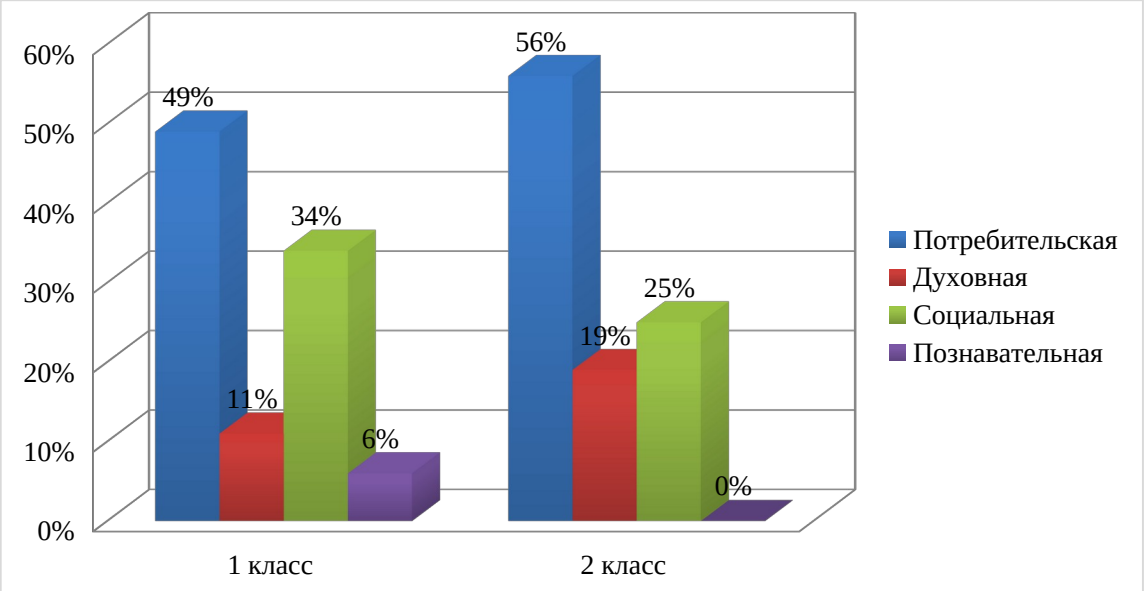


Рисунок 2.4 - Диаграмма соотношения ценностей младших школьников

Данные результаты коррелируют с результатами других исследований и подтверждают наличие данной тенденции, которая ориентирует на получение всех благ «просто так», без вложения собственных усилий. Такая фокусировка приводит к регрессу в отношении духовного и культурного развития младших школьников, так как этот возраст характеризуется активным формированием картины мира.

Многие учащиеся написали желания, относящиеся к здоровью и к благополучию, что было отмечено нами и в предыдущей методике. Но хотелось бы обратить внимание на следующие ответы: «Чтобы в жизни не было стресса, как и у всех моих родственников», «Чтобы родители меньше работали, и мы чаще вместе занимались интересными делами», «Чтобы моя мама была счастливая и никогда не ругалась на меня». Чувствуется некая тревога, что ученикам не хватает защиты, поддержки внутри семьи. Нехватка внимания, одобрения и защиты со стороны значимых взрослых приводит к разбалансировке ценностных ориентаций, возникновению противоречий, страхов и конфликтности.

Таким образом, можно зафиксировать следующие тенденции: Возрастная динамика развития учебной самостоятельности в рамках традиционного обучения характеризуется двумя разнонаправленными процессами:

1) группа детей с выраженной познавательной активностью по мере взросления наращивает свою самостоятельность;

2) у детей с неразвитой познавательной мотивацией и потребительской картиной мира учебная самостоятельность остается низкой.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Подводя итоги исследования, можно сделать ряд основных выводов.

Во-первых, становление учебной самостоятельности опирается на познавательную мотивацию и предполагает ее преимущественное развитие.

Во-вторых, дети с выраженной познавательной активностью эффективно наращивают свою самостоятельность и, наоборот, те, кто отставали, отстают еще больше.

В-третьих, фиксируется высокая корреляция учебной самостоятельности и таких характеристик личности, как творческая направленность, гуманистическая картина мира, ориентации на познание, духовные ценности, преодоление детского эгоцентризма и потребительских установок в пользу открытости новому опыту, заботе о людях, ответственности, рефлексии.

Констатация негативных тенденций личностного развития школьников ставит задачу нахождения новых педагогических средств. Тем самым растет востребованность, необходимость включения в традиционное обучение инновационных технологий, которые бы позволили создавать среду для развития самостоятельности всех групп учащихся. При этом одним из

механизмов оказывается формирование и развитие именно познавательной учебной мотивации, рефлексии и ценностных ориентиров. С нашей точки зрения, одной их продуктивных технологий решения данной задачи может послужить рефлексивно-позиционная антропопрактика воспитания и развития детей, что и составляет перспективу дальнейшего исследования.

ГЛАВА 3. Разработка рекомендаций по формированию учебной мотивации в младшем школьном возрасте с учетом влияния детско-родительских отношений

3.1. Программа рекомендаций для родителей по формированию учебной мотивации детей в младшем школьном возрасте

Как правило, еще до поступления в школу у ребенка формируется неправильная мотивация к учению. Вместо тяги к познанию, которой соответствуют внутренние мотивы, появляются чаще всего игровой и позиционный мотивы (желание приобрести статус школьника, почувствовать себя взрослым). В этом есть и вина родителей, недостаточно разъясняющих суть обучения.

Нередко ведущим становится мотив избегания неудачи, а внутренняя мотивация, связанная с учением, отсутствует. Одна из удобных форм работы с семьей в этом направлении — предоставление ей методических рекомендаций. В основе описываемого продукта лежит учет влияния стиля воспитания на уровень учебной мотивации. По мнению исследователей, на развитии личности неблагоприятно сказывается авторитарное и либеральное воспитание.

В. С. Мухина обозначает, что в авторитарных семьях «вырастают неуверенные в себе, невротизированные люди, или агрессивные и авторитарные».

При жестком и бескомпромиссном воспитании, как указывает Л. Б. Шнейдер, «формируется лишь механизм внешнего контроля», самоконтроль при этом слишком слабый.

Характерная черта либеральных родителей — низкий уровень требований и слабый контроль. Как считает В. С. Мухина, попустительство приводит к тому, что ребенок не может развиваться в социально зрелую личность.

Л. Б. Шнейдер подчеркивает, что при снисходительном отношении родителей к ребенку «нередко их (детей) поведение становится просто неуправляемым» .

На основе вышеуказанных тезисов нами была сформирована цель методических рекомендаций — помочь семье одновременно «прийти» к демократическому стилю воспитания и повысить уровень учебной мотивации ребенка. Четырем основным разделам рекомендаций предшествует «Напутствие», мотивирующее самого родителя на работу над собой. Затем следуют разделы, направленные на диагностику детей и самодиагностику родителей соответственно.

Первый из них помогает родителю выявить уровень мотивации учения ребенка и его ведущие мотивы. Для первоклассников предлагается использовать методику «Изучение учебной мотивации» М. Р. Гинзбург. Для учащихся 2–4-х классов предложены две методики: «Анкета для оценки уровня школьной мотивации» Н. Г. Лускановой для оценки общего уровня мотивации и «Методика для диагностики учебной мотивации школьников» (М. В. Матюхиной в модификации Н. Ц. Бадмаевой) для выявления ведущего мотива учебной деятельности.

Для самодиагностики родителей предложена простая методика «Психологический портрет родителя» Г. В. Резапкиной. В зависимости от результатов родители получают перечень методических рекомендаций, позволяющих изменить отношения с ребенком. Метод тестирования выбран неслучайно. Он прост в проведении и исключает неоднозначную интерпретацию, что очень удобно для родителей.

Следующий раздел направлен на помощь семье в формировании действий самоконтроля и самооценки у младших школьников. Л. Н. Габеева считает, что в достижении ответственности младшего школьника особое значение имеет умение контролировать свою деятельность, устанавливать и устранять причины возникающих трудностей. Организуя свою деятельность

с помощью инструкций и контролируя ее выполнение в наглядном, письменном виде, ребенок ощущает серьезность обязанностей, возложенных на него.

Исследователи выявили позитивное влияние общей самооценки и самооценки в отношении интеллекта на мотивацию учения. Более того, существует прямая связь между самооценкой школьника и его познавательной активностью.

А. Г. Асмолов, наряду с эмоциональной составляющей самооценки, называет когнитивную, которая «определяется достижениями и успешностью деятельности ребенка». При этом школьник развивается как субъект в учебной деятельности, если видит свой прогресс, а учиться он этому может благодаря дифференцированной самооценке — сравнению ранних успехов с нынешними.

Л. Н. Гольцова подтверждает, что в числе факторов, влияющих на динамику мотивации, — отсутствие успеха в учебной деятельности. Школьные неуспехи сказываются на уровне самооценки, который, в свою очередь, отражается в особенностях мотивации.

Как считает Л. Н. Гольцова, дети со средним уровнем самооценки адекватно оценивают свои возможности, видят свои достижения, недочеты, связывают их с особенностями личности. Формируется мотивация достижений, направленная на личный прогресс.

В методических рекомендациях имеются методика для определения уровня самооценки школьника и упражнения для детей с низким уровнем этого параметра. С целью формирования умения оценивать свои успехи и прогресс в текст включены критерии оценивания разных видов школьных работ, структура личного дневника школьника, методика «Лесенка» В. Г. Щур.

Данные констатирующего эксперимента обуславливают актуальность разработки комплекса мероприятий для содействия учебной мотивации первоклассников к школе.

Цель комплекса мероприятий: помощь в учебной мотивации первоклассников.

Срок реализации мероприятий: 12 месяцев.

Возрастная группа – учащиеся 1 класса.

Таблица 3.1

Тематический план занятий

№ п/п	Тема занятия	Основные цели	Форма проведения занятия, методы
1	«Веревочный курс с родителями»	Способствовать сплочению семьи в процессе преодоления трудностей, создание атмосферы взаимного доверия и поддержки.	Игра
2	«Школьные тропинки»	Познакомить детей и их родителей с основными помещениями школы	Квест-игра
3	«Наш класс – второй дом»	Ознакомить детей и их родителей с правилами содержания класса.	Сказко-терапия, игра, беседа.
4	Ура! Я школьник!	Содействовать формированию у учащихся представления о своей новой роли, о новых условиях жизнедеятельности в школе	Беседа, игра, викторина, театрализованное представление
5	«Что такое хорошо и что такое плохо»	Способствовать формированию четких представлений о хороших и плохих поступках; Формировать умение налаживать контакт с окружающими; Воспитывать	Игра

		положительные черты характера.	
6	«Готовим домашнее задание»	Способствовать воспитанию у детей ответственности и дисциплинированности.	Беседа с родителями
7	«Мой друг – школьный портфель»	Познакомить учащихся с основными школьными принадлежностями и их назначением. Научить соблюдать порядок в своем портфеле.	Игра, беседа.

Разработанный комплекс состоит из 7 мероприятий. Каждое мероприятие имеет следующую структуру:

-информационный этап (освоение соответствующих знаний и умений);

-практический этап (применение знаний и умений на практике);

-рефлексивный этап (анализ полученного опыта, возможности его применения в реальных жизненных ситуациях).

В зависимости от темы занятия, тот или иной этап может быть преобладающим. На занятиях используются следующие формы работы с учащимися:

- индивидуальная,

- групповая,

- фронтальная.

В ходе проведения комплекса мероприятий, первоклассники получат новые знания о школе, распорядке дня, правилах поведения в школе. Эти знания необходимы, чтобы помочь ребенку быстрей вжиться в новую для него основной формой занятий является – игра.

Для первоклассников еще очень актуальны виды деятельности, которыми они занимались в дошкольном детстве. Это, прежде всего, относится к игре. Поэтому следует, активно включать игру в учебный процесс, а не запрещать игру, не исключать ее из жизни первоклассника. В первом классе игра имеет особое значение для формирования умения учиться - основной деятельности, которой занимается теперь ребенок.

Игры с правилами так же, как и учебная деятельность, развивает самооценку, самоконтроль и самостоятельность. В процессе этих игр ребенок усваивает систему эталонов - этических, сенсорных, практических и др. Игры очень важны для формирования произвольного поведения, воображения, творчества ученика, так необходимого ему для обучения.

Мероприятия были включены в план работы классного руководителя и проводились во время классных часов. Условиями эффективности реализации комплекса мероприятий является положительный настрой учащихся, достаточное обеспечение дидактическими и методическими материалами, связь семьи и школы.

Ожидаемые конечные результаты:

- обретение учащимися учебной мотивации;
- знание и соблюдение общепринятых норм поведения в школе;
- установление контакта с учителем и со сверстниками.

В заключительном разделе родителям предложены общие рекомендации по формированию внутренней мотивации учения, повышению познавательного интереса и описано, как можно использовать метод «сказкотерапия». В частности, использован текст психокоррекционных сказок из цикла М. А. Панфиловой «Лесная школа» для школьной адаптации и об отношении к урокам и знаниям. Эффективность их применения доказана исследованием К. А. Кокотеевой, в котором выявлено повышение уровня адаптации к школе, значительное снижение уровня тревожности [6, с. 152].

3.2. Анализ результатов контрольного этапа

В ходе контрольной диагностики использовались те же методики. Рассмотрим результаты контрольного этапа.

Результаты оценки уровня самостоятельности по методике Ч. Д. Спилберга представлены в таблице 3.2.

Таблица 3.2

Уровень самостоятельности по методике Ч. Д. Спилберга

Уровень самостоятельности (изначальный)	1 класс		2 класс	
	констатирующий этап	контрольный этап	констатирующий этап	контрольный этап
Высокий	40%	65%	43%	71%
Средний	44%	28%	57%	29%
Низкий	16%	7%	0%	0%

Данные показали, что на контрольном этапе у учеников 1 класса и учеников 3 класса наблюдается тенденция к завышению своих способностей — в 1 классе в 15 % случаев, в 3 — в 17 % случаев. Это свидетельствует о том, что адекватная самооценка и рефлексия еще не сформированы до конца. Методика носила самооценочный характер, поэтому были произведены уточнения, основанные на оценке учителя и наблюдателя.

Представим результаты констатирующего и контрольного этапов по данной методике на рисунке 3.1.

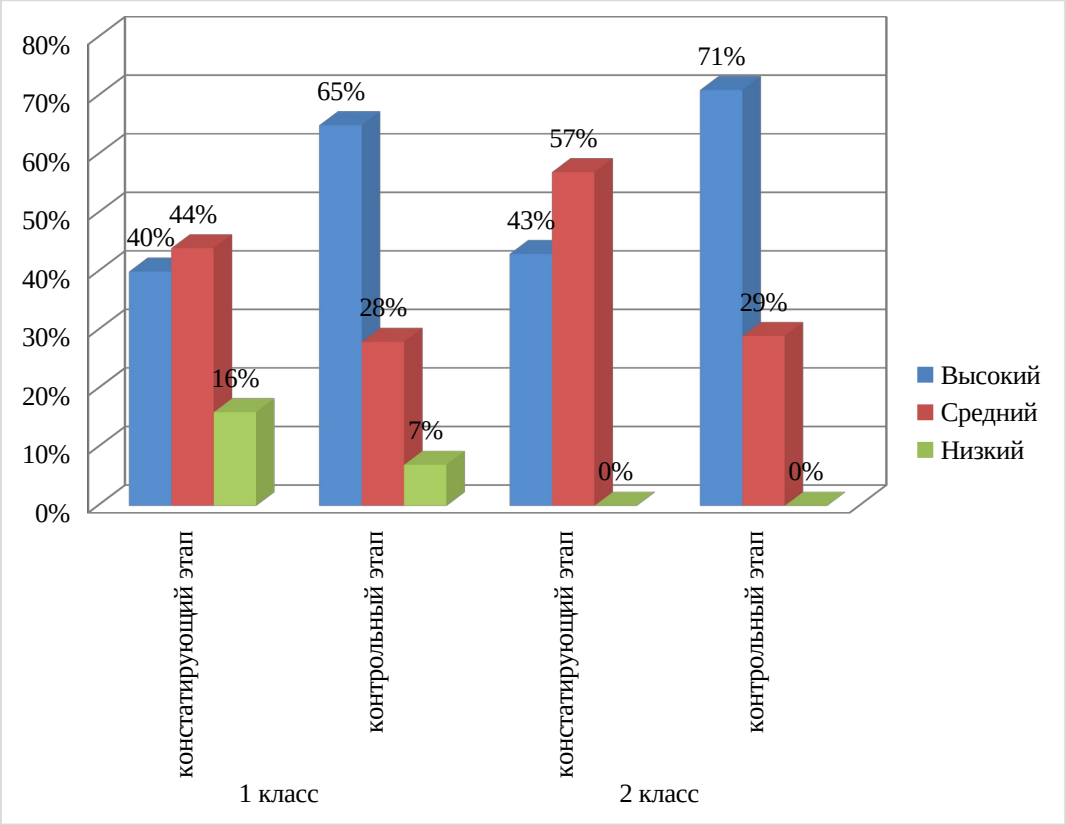


Рисунок 3.1 – Сопоставление результатов по методике Ч. Д. Спилберга

Если выбрать только детей, у которых самооценка совпала с объективной, то получится, что в 1 классе высокая самостоятельность по результатам формирующего эксперимента наблюдается у 65 % ребят, а во втором классе у 71 % ребят, средняя — у 28 %, а в 2 классе — у 29 %. Наконец, в 1 классе только 7 % имеют низкую самостоятельность, а в 2 низкий уровень не был выявлен.

В таблице 3.3. представлены результаты оценки уточненного уровня самостоятельности.

Таблица 3.3

Самостоятельность школьников (уточненная)

Уровень самостоятельности (уточненный)	1 класс		2 класс	
	констатирующий этап	контрольный этап	констатирующий этап	контрольный этап
Высокий	27%	35%	18%	38%

Средний	50%	60%	58%	60%
Низкий	23%	5%	0%	2%
Неопределенный	0%	0%	24%	0%

Фиксируемый классический кризис и спад именно 2 класса, который отмечается рядом авторов, связан с тем, что при традиционной субъект-объектной системе преподавания к 2 классу у учащихся не формируются внутренняя позиция и познавательная мотивация.

В таблице 3.4 приведены результаты оценки мотивации по методике М. Р. Гинзбурга.

Таблица 3.4

Учебная мотивация по методике М. Р. Гинзбурга

Уровень мотивации	1 класс		2 класс	
	констатирующий этап	контрольный этап	констатирующий этап	контрольный этап
Очень высокий	28%	44%	41%	36%
Высокий	50%	54%	21%	60%
Средний	22%	2%	15%	4%
Сниженный	0	0	16%	0%
Низкий	0	0	7%	0

Представим графически результаты контрольного и констатирующего этапов по методике М. Р. Гинзбурга.

По результатам реализации формирующего эксперимента доля первоклассников с очень высоким уровнем мотивации составила 44% в сравнении с 28%, полученными в ходе констатирующего исследования. При этом доля второклассников с очень высоким уровнем мотивации снизилась с 41% до 36%.

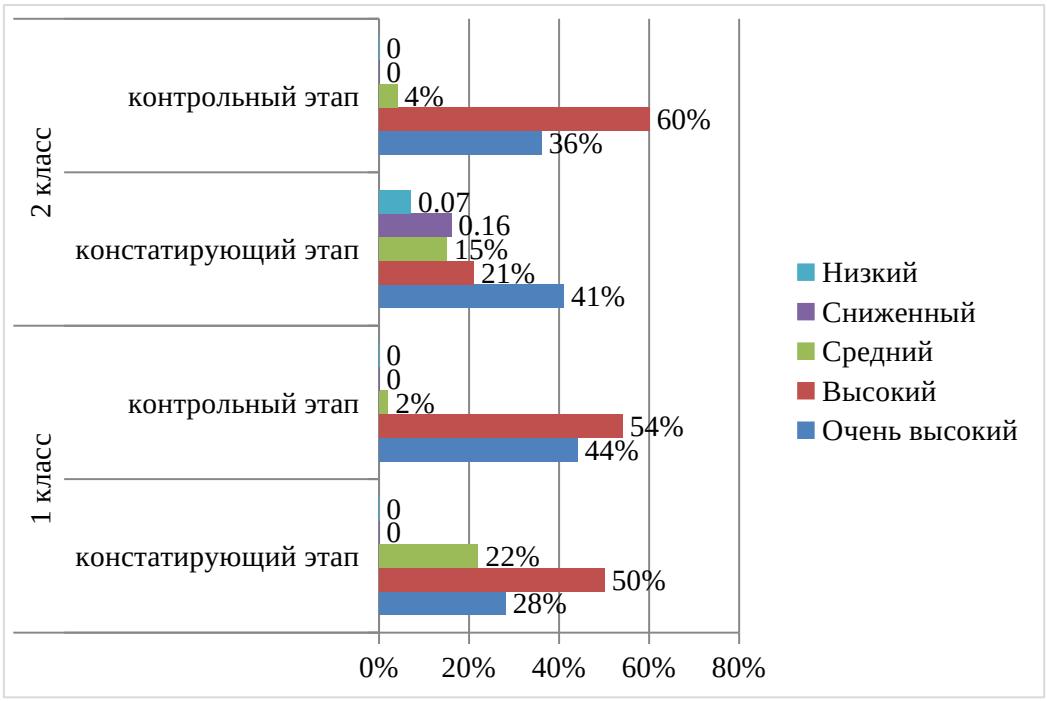


Рисунок 3.2. - Сопоставление результатов контрольного и констатирующего этапов по методике М. Р. Гинзбурга

Уровень учебной мотивации у первоклассников совпадает с уровнем фактической самостоятельности. Но в 2 классе виден резкий скачок: группа с очень высокой познавательной мотивацией составила 36 %, что ниже уровня очень высокой познавательной активности первоклассников (44 %) в 1,1 раз. По итогам контрольного этапа школьников 1 и 2 классов с низким и сниженным уровнем не выявлены.

Интересные результаты получены и на основе методики «Карта ценностей». Такие ценности, как «Семья», «Здоровье и Спорт», «Дружба», выражены и имеют примерно одинаковое значение для всех групп респондентов.

В то же время «Учеба» и «Знания» изменяются в процентном соотношении по мере возрастания учебной самостоятельности. Все дети с

высоким уровнем учебной самостоятельности выбрали эти ценности как очень важные для себя.

Из этого можно сделать вывод, что ценности познания ярче выражены у самостоятельных детей, а у детей с низкой учебной самостоятельностью превалируют материальные и развлекательно-досуговые.

Методика «Волшебная шкатулка» помогла глубже понять структуру личности младших школьников, так как методика подразумевала открытые ответы. Как у 1, так и у 2 класса преимущественно выражены потребительские ценности (см. рисунок 3.3) и эгоистическая направленность.

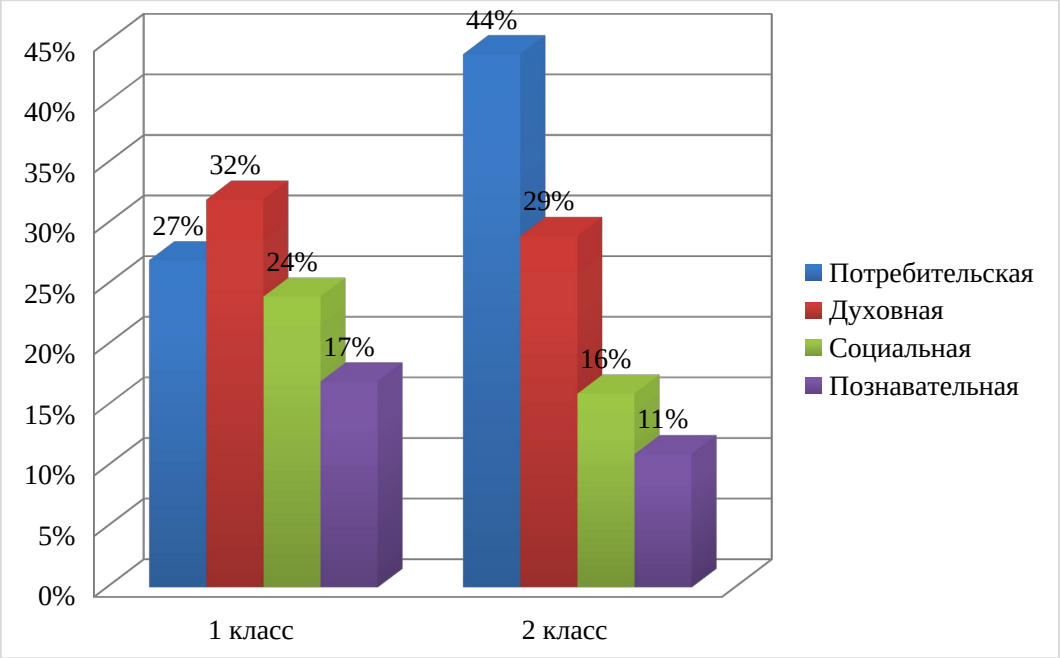


Рисунок 3.3 - Диаграмма соотношения ценностей младших школьников

Полученные результаты показывают, что по итогам реализации программы формирующего эксперимента увеличился процент школьников, у которых возросла роль и важность духовных ценностей и снизилась роль потребительских ценностей.

Данные результаты коррелируют с результатами других исследований и подтверждают наличие данной тенденции, которая ориентирует на получение всех благ «просто так», без вложения собственных усилий. Такая

фокусировка приводит к регрессу в отношении духовного и культурного развития младших школьников, так как этот возраст характеризуется активным формированием картины мира.

Многие учащиеся написали желания, относящиеся к здоровью и к благополучию, что было отмечено нами и в предыдущей методике. Но хотелось бы обратить внимание на следующие ответы: «Чтобы в жизни не было стресса, как и у всех моих родственников», «Чтобы родители меньше работали, и мы чаще вместе занимались интересными делами», «Чтобы моя мама была счастливая и никогда не ругалась на меня».

Чувствуется некая тревога, что ученикам не хватает защиты, поддержки внутри семьи. Нехватка внимания, одобрения и защиты со стороны значимых взрослых приводит к разбалансировке ценностных ориентаций, возникновению противоречий, страхов и конфликтности.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3

Подводя итоги исследования, можно сделать ряд основных выводов.

Во-первых, по результатам реализации формирующего эксперимента доля первоклассников с очень высоким уровнем мотивации составила 44% в сравнении с 25%, полученными в ходе констатирующего исследования. При этом доля второклассников с очень высоким уровнем мотивации снизилась с 42% до 36%.

Во-вторых, по итогам реализации программы формирующего эксперимента увеличился процент школьников, у которых возросла роль и важность духовных ценностей и снизилась роль потребительских ценностей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Переход в школу как новый этап социального развития личности младшего школьника сопровождается серьезными психофизиологическим изменениями, бурным ростом познавательных процессов, личностными изменениями, а также может совпасть с возрастным кризисом. При этом начало систематического обучения ребенка в школе выдвигает множество важнейших задач нового типа, с которыми ребенок ранее не сталкивался. От того, насколько ребенок готов к школе, будут зависеть его учебные достижения, успешный вход в режим школьной жизни, а также психологическое самочувствие и успешность процесса адаптации.

По результатам эмпирического изучения особенностей мотивации детей к школе можно сделать следующий вывод. Констатирующий этап экспериментальной работы был направлен на изучение уровня мотивации первоклассников к школе.

Становление учебной самостоятельности опирается на познавательную мотивацию и предполагает ее преимущественное развитие. Дети с выраженной познавательной активностью эффективно наращивают свою самостоятельность и, наоборот, те, кто отставали, отстают еще больше.

Фиксируется высокая корреляция учебной самостоятельности и таких характеристик личности, как творческая направленность, гуманистическая картина мира, ориентации на познание, духовные ценности, преодоление детского эгоцентризма и потребительских установок в пользу открытости новому опыту, заботе о людях, ответственности, рефлексии.

Констатация негативных тенденций личностного развития школьников ставит задачу нахождения новых педагогических средств. Тем самым растет востребованность, необходимость включения в традиционное обучение инновационных технологий, которые бы позволили создавать среду для развития самостоятельности всех групп учащихся. При этом одним из

механизмов оказывается формирование и развитие именно познавательной учебной мотивации, рефлексии и ценностных ориентиров. С нашей точки зрения, одной их продуктивных технологий решения данной задачи может послужить рефлексивно-позиционная антропопрактика воспитания и развития детей, что и составляет перспективу дальнейшего исследования.

В связи с этим был разработан комплекс мероприятий по формированию учебной мотивации детей в младшем школьном возрасте.

Цель комплекса мероприятий: помощь в учебной мотивации первоклассников.

Разработанный комплекс состоял из 7 мероприятий. Каждое мероприятие имело следующую структуру: информационный этап (освоение соответствующих знаний и умений); практический этап (применение знаний и умений на практике); рефлексивный этап (анализ полученного опыта, возможности его применения в реальных жизненных ситуациях).

На занятиях использовались следующие формы работы с учащимися и их родителями: индивидуальная, групповая, фронтальная.

После реализации комплекса мероприятий автором было проведено контрольное диагностирование, направленное на выявление и сравнительный анализ данных констатирующего и контрольного эксперимента. Методики диагностирования были идентичны методикам констатирующего эксперимента.

В результате проведения диагностик мы сделали вывод, что комплекс реализуемых мероприятий является эффективным.

Число детей с высоким уровнем школьной мотивации увеличилось, дети заинтересованы самим процессом получения знаний, большинство учащихся поменяли свое негативное отношение к школе.

По результатам реализации формирующего эксперимента доля первоклассников с очень высоким уровнем мотивации составила 44% в сравнении с 25%, полученными в ходе констатирующего исследования. При

этом доля второклассников с очень высоким уровнем мотивации снизилась с 42% до 36%. По итогам реализации программы формирующего эксперимента увеличился процент школьников, у которых возросла роль и важность духовных ценностей и снизилась роль потребительских ценностей

Таким образом, сравнительный анализ свидетельствуют об эффективности разработанного комплекса мероприятий по содействию адаптации к школе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алиева К.Х. и др. Проблемы и причины недостаточной адаптированности дошкольников к обучению в начальной школе / Алиева К.Х., Балашова А.А., Глебович И.О., Докукина Д.Д., Иванова А.О., Мартынова В.А., Савушкина В.В., Сурогина А.В., Трубицына М.В., Федоров О.Г., Ширяева В.С. // Социальные отношения. – 2021. – № 1 (36). – С. 6-17.
2. Арюкова Е.А., Наумова А.А. Проектная деятельность как средство повышения мотивации школьников к изучению биологии // Учебный эксперимент в образовании. 2021. № 4 (100). С. 46-50.
3. Баданина Л. П. Адаптация к отметке в начальной школе: размышления психолога // Начальная шк. – 2007. - N 7. - С. 18-21.
4. Базулина А.А. Проблемы формирования мотивации к учебной деятельности современных школьников // Неделя Российской психологии в ГСГУ. 2021. С. 166-169.
5. Божович Л.Н. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М.: Проспект, 2002. - 414 с.
6. Буре Р.Н. Социальное развитие ребенка / Под ред. О.Л. Зверевой. - М.: Просвещение, 1994. - 226 с.
7. Бучкова А. Пора в школу! Современная психологическая подготовка к школе // Дошкольное воспитание. – 2017. – № 4. – С. 58–65.
8. Виноградова Н.В. Мотивация достижения в учебной деятельности // Молодой ученый. 2021. № 42 (384). С. 151-153.
9. Ганиева Ф.С.А., Томкаева Т.И. Влияние стилей детских и родительских отношений на личность ребенка // ШАГ В НАУКУ. 2021. С. 248-249.
10. Григорьева М. В. Структура мотивов учения младших школьников и ее роль в процессе школьной адаптации // Начальная шк. - 2009. - N 1. - С. 8-9.

11. Гришин Е.С. Особенности организации проекта в начальном общем образовании согласно требованиям WORLDSKILLS RUSSIA // Конкурс лучших студенческих работ. 2022. С. 59-61.

12. Громоздова О.А., Маковец А.С., Маковец Л.А. Дистанционные технологии как способ формирования мотивации учебной деятельности младших школьников // Казанский педагогический журнал. 2021. № 3 (146). С. 150-158.

13. Давлетбаева З.К. Супружеские отношения как фактор психического здоровья детей дошкольного возраста: дисс. … канд. псих. Наук 19.00.07, Самарский гос. пед. университет, Самара, 2005. 191 с.

14. Давыдова А.О., Волчегорская Е.Ю. Структура методических рекомендаций для родителей по формированию учебной мотивации младшего школьника // Горизонты образования. 2021. №2. С. 289-291.

15. Джиоева А.Р., Бесаева А.Г., Куташева Н.Г. Место учебной мотивации в организации познавательной деятельности младшего школьника // Дневник науки. 2021. № 8 (56). С. 85.

16. Ефимова А.С. Актуальные вопросы формирования психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах готовности ребенка к школе // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. – 2018. – № 3. – С. 26–30.

17. Зорина Н.С. Понимание мотивации учебной деятельности в психологии // VII Педагогические чтения, посвященные памяти профессора С.И. Злобина. 2021. С. 56-58.

18. Керша Ю.Д., Обухов А.С. Современные концепции изучения мотивации и самоэффективности школьников в онлайн-форматах реализации дополнительного образования // Проблемы современного образования. 2021. № 5. С. 35-48.

19. Кирьянова М.В. Исследование влияния стиля педагогического общения учителя на мотивацию учебной деятельности школьников // Инновации. Наука. Образование. 2021. № 45. С. 580-586.

20. Кожевникова К. Способы решения проблем адаптации детей к обучению в школе // Социальные отношения. 2021. № 4 (39). С. 70-76.

21. Коломинский, Я.Л. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько. – М., 1988. – 265 с.

22. Комлик Л.Ю. Взаимосвязь типа родительского отношения и сформированности компонентов самосознания у детей старшего дошкольного возраста // Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. № 1. С. 79–82. 6.

23. Крайнова Ю. Н. Адаптация школьников к обучению в среднем звене, как психологическая проблема // Практ. психология и логопедия. - 2009. - N 1. - С. 51-54.

24. Крамаренко Н. С. Адаптация детей к школе как психологическая проблема // Вестн. Ун-та Рос. Аккад. Образования. – 2007. - N 2. - С. 37-39.

25. Куликова М.В. Роль внеурочной деятельности в социально-психологической адаптации младших школьников // Начальное общее образование: вопросы развития, методического и кадрового обеспечения. 2021. С. 258-262.

26. Куперсмит С. Предпосылки самооценки. - М.: 1959. – 244 с.

27. Куркова Д.Н. Психологические и возрастные особенности младших школьников // Преемственность в образовании. 2021. № 28 (3). С. 355-362.

28. Мальчушкина Е.А. Влияние стилей детско-родительских отношений на личность ребёнка // Психология интегральной индивидуальности в информационном обществе. 2021. С. 129-132.

29. Новиков П.В., Феткулова А.Р. Развитие учебной мотивации младших школьников средствами психологического тренинга // Интеграция

науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология. 2020. №8. С. 30.

30. Новикова М.С. Исследование учебной самостоятельности младших школьников // Научное мнение. 2021. № 12. С. 180-184.

31. Огольцова Е.Г. Роль родителей в формировании самооценки ребёнка / Е.Г. Огольцова, А. А. Лесюнина, А.Г. Овчаренко // Молодой ученый. 2017. № 48 (182). 161–164 с.

32. Однодворцева Т.Е. Повышение учебной мотивации обучающихся через организацию проектно-исследовательской деятельности на внеурочных занятиях по химии // Парадигма. 2021. № 6. С. 54-56.

33. Падурина Е.А. Развитие позитивных родительских чувств как фактор коррекции самооценки дошкольника: дисс. …канд. психол.наук 19.00.07, Уральский гос. университет им. А.М. Горького, Екатеринбург, 2017. - 229 с.

34. Петрова Е.В. Особенности мотивации учебной деятельности учащихся младшего школьного возраста // Постулат. 2021. № 1 (63).

35. Платонов В. Н. Индивидуальная адаптация школьников к физической нагрузке // Физ. Культура : воспитание, образование, тренировка. - 2007. - N 6. - С. 31-32, 49-50.

36. Пырьев Е.А. Эмоциональная мотивация учебной деятельности: стандартизация теста // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2021. № 202. С. 129-143.

37. Силюк Л.А. Гармонизация отношений родителей и детей младшего школьного возраста из многодетных семей // Современные проблемы науки, общества и образования. 2021. №8. С. 235-238.

38. Скрипченкова Н.П., Безобразова О.И. Теоретические подходы к пониманию мотивации учащихся к учебной деятельности // Актуальные проблемы современного образования. 2021. № 8 (30). С. 58-66.

39. Сулюкманова А.Р. Влияние детско-родительских отношений на психологическое развитие детей // Инновационные подходы в современной науке. 2021. №9. С. 293-301.

40. Тухужева Л.А. Психологические особенности младшего школьника // Вопросы науки и образования. 2021. № 8 (133). С. 53-55.

41. Тюменева Ю. А. К проблеме оценки готовности детей к школе // Психология обучения. - 2008. - N 3. - С. 95-107.

42. Удальцова М.О. Связь социально-психологического типа родительской позиции отца с самооценкой дошкольников: дисс. … канд. психол.наук 19.00.05, Ярославском гос. университете им. П.Г. Демидова, Ярославль, 2017. - 223 с.

43. Хагес Ж. Влияние учительско-ученических и родительско-ученических отношений на снижение достижений при работе в классе // Социология образования. – 2008. - N 8. - С. 102-103.

44. Хайруллина Э.И., Васильева Е.С. Мотивация в учебной деятельности // Научный альманах. 2021. № 11-1 (85). С. 141-143.

45. Храмова Э.Н., Нуриева А.Р. Повышение мотивации обучения в процессе ознакомления с предметом окружающий мир в начальной школе // Вестник науки. 2022. Т. 3. № 2 (47). С. 16-20.

46. Штепенко Е.А. Влияние стиля детско-родительских отношений на возникновение страхов у детей младшего школьного возраста // Образование и глобальные вызовы современности: научно-педагогический контекст. 2021. №4. С. 249-253.

47. Юлдашев Ж.Г. Внутренняя и внешняя мотивация в обеспечении учебной деятельности // Экономика и социум. 2021. № 9 (88). С. 871-877.

48. Юлдашева Р.М. Психолого-педагогическое сопровождение процесса адаптации младших школьников // Социально-культурная деятельность: векторы исследовательских и практических перспектив. 2021. С. 568-574.

49. Юнусова Э. А. Методы и приемы формирования мотивации к учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 73-1. С. 334-336.

50. Яшкова А.Н., Королева В.В. Развитие самооценки и мотивации достижения в младшем школьном возрасте // Учебный эксперимент в образовании. 2021. № 4 (100). С. 8-14.