

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра психологии и педагогики детства

ИБРОХИМОВ МАХМУДЖОН ГАЙРАТЖОН УГЛИ

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ТИПОВ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ С
РАЗВИТИЕМ ЛИЧНОСТНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ДЕТЕЙ
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Направление подготовки 44.04.02. Психолого-педагогическое образование
Направленность (профиль) образовательной программы
Психология семьи и семейное консультирование

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
докт.психол.наук, профессор Груздева О.В.

О.В. Груздева - 06.05.26

Руководитель магистерской программы
докт.психол.наук, профессор Груздева О.В.

О.В. Груздева

Научный руководитель
докт.психол.наук, профессор Груздева О.В.

О.В. Груздева

Дата защиты

15.06.2026

Обучающийся
Иброхимов М.Г.

М.Г. Иброхимов

Оценка

Красноярск 2026

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ВЗАИМОСВЯЗИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ И ЛИЧНОСТНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	7
1.1. Определение понятия «детско-родительские отношения» и их основные характеристики.....	7
1.2. Понятие «личностная идентичность», генезис развития идентичности ...	17
1.3. Психолого-педагогические факторы и условия развития личностной идентичности в младшем школьном возрасте	28
Выводы по главе 1.....	36
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ И ЛИЧНОСТНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ДЕТЕЙ	38
2.1. Организация исследования	38
2.2. Анализ результатов исследования.....	44
2.3. Рекомендации родителям по поддержке развития личностной идентичности детей младшего школьного возраста	50
Выводы по главе 2.....	54
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	56
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	59
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	65

ВВЕДЕНИЕ

Проблема взаимосвязи детско-родительских отношений и развития личностной идентичности детей младшего школьного возраста является значимой для современной психологии, поскольку именно в этот период происходят существенные изменения в самосознании ребенка, его самооценке, системе социальных ролей и представлениях о себе. Поступление в школу изменяет социальную ситуацию развития: ребенок включается в учебную деятельность, начинает соотносить свои действия с требованиями взрослых, оценками учителя, ожиданиями родителей и нормами школьного коллектива. В результате представления ребенка о себе становятся более дифференцированными: он начинает осознавать себя не только как члена семьи, но и как ученика, одноклассника, участника совместной деятельности, а также как субъекта собственных поступков, достижений и переживаний.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования подчеркивается значимость формирования у обучающихся основ самопознания, внутренней позиции личности, начальных форм личностной и познавательной рефлексии [32]. Это позволяет рассматривать младший школьный возраст как важный этап становления личностной идентичности, поскольку именно в данный период ребенок начинает осмысливать свои качества, возможности, отношение к себе и свое место в системе социальных отношений. Личностная идентичность в этом возрасте еще не является завершенным и устойчивым образованием, однако уже проявляется в особенностях самоописания ребенка, в степени целостности и реалистичности представлений о себе, в отношении к собственному прошлому, настоящему и будущему.

Особое значение в формировании этих представлений имеет семья. В научной литературе семья выступает и как первая среда социализации, и как пространство, в котором ребенок получает эмоционально окрашенные подтверждения или опровержения собственной значимости, успешности,

автономности и приемлемости [1]. Детско-родительские отношения выступают первичной средой, в которой ребенок получает опыт принятия или отвержения, поддержки или контроля, доверия или ограничения самостоятельности. Через повседневное взаимодействие с родителями ребенок усваивает представления о собственной значимости, успешности, самостоятельности и ценности для других людей.

В связи с этим изучение детско-родительских отношений приобретает особую значимость не только в контексте семейного воспитания, но и в контексте личностного развития младшего школьника.

Противоречия исследования:

- высокая значимость детско-родительских отношений и недостаточная эмпирическая изученность их взаимосвязи с развитием личностной идентичности в младшем школьном возрасте;

- потребность в создании психолого-педагогических рекомендаций для родителей и малом количеством исследований по данному возрастному периоду.

Исследовательский вопрос: существует ли взаимосвязь между типом детско-родительских отношений и личностной идентичностью детей младшего школьного возраста.

Цель исследования: выявить специфику взаимосвязи между типами родительского отношения с развитием личностной идентичностью детей младшего школьного возраста. При наличии взаимосвязи разработать рекомендации родителям.

Объект исследования: личностная идентичность детей младшего школьного возраста.

Предмет исследования: взаимосвязь детско-родительских отношений и личностной идентичности детей младшего школьного возраста.

Гипотеза исследования: предполагается, что существует взаимосвязь между типами родительского отношения и параметрами личностной идентичности детей младшего школьного возраста.

Задачи исследования.

1. Проанализировать теоретические подходы к пониманию детско-родительских отношений и личностной идентичности.

2. Теоретически обосновать возможность наличия существования взаимосвязи между типами родительского отношения и развитием личностной идентичности детей младшего школьного возраста.

3. Осуществить эмпирическое исследование взаимосвязи типов родительского отношений и личностной идентичности детей младшего школьного возраста.

4. Разработать психолого-педагогические рекомендации для родителей, направленные на гармонизацию внутрисемейных отношений и личностной идентичности детей младшего школьного возраста.

Теоретико-методологическая база исследования.

В основе исследования лежит системный подход к анализу детско-родительских отношений (ДРО), рассматривающий их как целостную систему взаимосвязанных параметров, и возрастной подход к личностной идентичности младших школьников, отличающий ее от идентичности подростков. Ведущие методологические позиции занимают классические и современные теории развития личности: теории Л.И. Божович и Э. Эриксона (стадии и кризисы онтогенеза), а также подходы М.М. Кончаловской и П.Б. Селюгиной к понятию личностной идентичности.

Методы исследования.

1. Теоретические: анализ, синтез, обобщение, систематизация научной литературы.

2. Эмпирические: опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин); модифицированный тест М. Куна и Т. МакПартленда «Кто Я?»; модифицированный тест «Я был, Я есть, Я буду» и письмо будущем.

3. Методы количественной и качественной обработки данных.

Математические расчеты проведены с помощью следующих статистических методов:

- дескриптивная статистика (частотный анализ);
- проверка на подчиненность закону нормального распределения была проведена посредством W-критерия Шапиро-Уилка;
- проверка взаимосвязей оценивались с помощью непараметрического корреляционного анализа ρ Спирмена.

Статистическая обработка была произведена с помощью программы IBM SPSS Statistica 27.0, первичная подготовка данных проводилась в MS Excel.

Экспериментальная база и выборка исследования: муниципальное общеобразовательное бюджетное учреждение №XX г. Красноярска. Выборку составили дети младшего школьного возраста (8–9 лет) в количестве 20 человек и их родители.

Структура магистерской диссертации. Работа состоит из реферата, введения, двух глав, заключения, списка используемых источников (60 наименований), приложения. В работе представлено 6 таблиц, 1 рисунок. Общий объем диссертационного исследования составляет 68 страниц.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ВЗАИМОСВЯЗИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ И ЛИЧНОСТНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1. Определение понятия «детско-родительские отношения» и их основные характеристики

Понятийный аппарат, применяемый для анализа и описания детско-родительских отношений (ДРО), характеризуется значительной терминологической неоднородностью и концептуальной неопределенностью. В научной литературе наблюдается широкий спектр понятий, используемых для описания различных аспектов взаимодействия между родителями и детьми, однако взаимосвязи и разграничения между ними зачастую остаются неясными. Среди этих понятий встречаются такие, как родительские установки и соответствующие им формы поведенческого реагирования, родительские позиции, типологии родительского отношения, формы взаимоотношений в диаде «мать-ребенок», типы родительского авторитета, стили семейного воспитания, модели дисциплинарного воздействия, параметры педагогического взаимодействия, ролевые позиции ребенка в семье, а также коммуникативные стили, задаваемые взрослыми как в семейной, так и в образовательной среде.

Наиболее широким и обобщающим понятием в этом ряду является категория «родительское отношение», которая отражает взаимосвязанность и взаимозависимость субъектов взаимодействия родителя и ребенка, придавая тем самым исследуемым отношениям системный и двусторонний характер.

Выделим точки зрения, которые наиболее авторитетно раскрывают содержание термина.

Так согласно классическому определению, предложенному А.Я. Варга и В.В. Столиным, родительское отношение – это система чувств, поведенческих стереотипов, а также особенностей восприятия и понимания личности ребенка, его характера и поступков [8]. В структуре исследователь выделял 4 составляющих, образующих родительское отношение:

- степень эмоционального принятия/отвержения ребенка;
- психологическую дистанцию в отношениях;
- специфику воспитательного контроля;
- ориентацию на социальные нормы поведения.

Современные обзоры отечественной литературы показывают, что категории родительской позиции, установки, стиля воспитания и родительского отношения фиксируют разные уровни анализа семейного взаимодействия. В этой связи детско-родительские отношения целесообразно рассматривать не как сумму отдельных воспитательных воздействий, а как относительно устойчивую систему эмоционально-смыслового взаимодействия, в которой принятие, дистанция, контроль и нормативные ожидания выступают взаимосвязанными параметрами [15,31].

В структуре детско-родительских отношений выделяют несколько взаимосвязанных компонентов:

- эмоционально-аффективный;
- поведенческий;
- когнитивный.

Каждый из представленных компонентов отражается в характере взаимодействия родителя с ребенком по-своему.

В эмоциональный компонент входят как осознаваемые чувства, так и более глубинные. Они могут проявляться в принятии, тревожности, раздражении, заботе, близости.

Поведенческий компонент может выражаться через способы общения, поведенческие паттерны, в таких формах взаимодействия, как доминирование, кооперация, потакание и предоставление автономии.

Когнитивный компонент связан с системой родительских представлений о ребенке. Он включает понимание его личности, интерпретацию поступков, оценку возрастных возможностей, индивидуальных особенностей и уровня самостоятельности. Именно через данный компонент родитель определенным образом объясняет поведение ребенка и выстраивает собственную позицию по отношению к нему.

Указанные элементы образуют сложную структуру, которая определяет качество и характер детско-родительского отношения. Следует подчеркнуть, что именно согласованность и относительный баланс данных составляющих создают более благоприятные условия для личностного развития ребенка. Различные сочетания эмоционального, поведенческого и когнитивного компонентов позволяют описывать отдельные типы родительского отношения.

Так, тип «Принятие-отвержение» демонстрирует принятие ребенка, положительное отношение к интересам ребенка. Родитель уважает его индивидуальность, поддерживает планы. Низкие значения данного типа описывают родительское отношение через неверие в будущее ребенка и низкую оценку его способностей.

Тип «Кооперация» характеризует ориентацию родителя на конструктивное взаимодействие с ребенком. В данном типе отношения взрослый обращает внимание на возможности ребенка, оказывает ему практическую помощь, признает значимость его умений и достижений. Одобрение, поддержка самостоятельности и установка на диалог создают условия, при которых ребенок может чувствовать себя более защищенно и увереннее проявлять социальную активность.

При типе «Симбиоз» родитель не устанавливает дистанцию между собой и ребенком. Родитель старается быть ближе к ребенку, удовлетворять потребности. Низкие значения данного типа означают, что родитель установил психологическую дистанцию и проявляет недостаточную заботу.

«Авторитарная гиперсоциализация». Родительская стратегия основана на абсолютном доминировании, подавлении воли и требовании строгого следствия установленным нормам. Инициатива ребенка блокируется в пользу навязанных решений, а нарушения дисциплины караются санкциями. Контроль распространяется на все сферы жизни, включая мировоззренческие установки и социальное поведение, что минимизирует личностную автономию ребенка.

«Маленький неудачник» отражает особое восприятие ребенка родителем, при котором родитель склонен считать ребенка младшим, чем он есть на самом деле, неспособным и неуспешным. Родитель не доверяет ребенку, раздражается из-за его

неудач и старается оградить его от трудностей, жестко контролируя его действия.

Таким образом к числу конструктивных моделей относятся типы «принятие» и «кооперация», способствующие развитию автономии, позитивной самооценки и социальной активности ребенка. В противоположность им, такие формы как «симбиоз», «авторитарная гиперсоциализация» и «маленький неудачник» характеризуются нарушением границ, гиперопекой или обесцениванием, что препятствует формированию самостоятельности и вызывает эмоциональную нестабильность.

Представленная типология родительских отношений получает дополнительное обоснование при анализе их структурных компонентов. Как показывают работы В.В. Столина и Н.Н. Голосовой, ключевые различия между конструктивными и деструктивными стилями воспитания могут быть объяснены через следующие измерения: уважение-неуважение, симпатия-антипатия и близость-отдаленность [39]. По их мнению, такая структура позволяет более точно и дифференцированно анализировать эмоциональные аспекты межличностных отношений.

Развивая идеи Столина и Голосовой о структурных компонентах родительского отношения, Е.Б. Насонова предложила более компактную, но не менее содержательную двухфакторную модель, основываясь на эмоциональных характеристиках, автор выделяет два основных параметра родительского отношения (принятие-непринятие и близость-отдаленность) и четыре соответствующих типа поведения: разумная любовь, амбивалентное отношение, гиперопека и отвержение [25].

Дальнейшее углубление структурного анализа принадлежит А.А. Петровой, которая существенно расширила существующие модели, расширив эту модель, предлагая многомерную структуру родительского отношения, включающую:

- эмоциональный компонент (симпатия-антипатия, принятие-отвержение, близость-отдаленность);
- поведенческий компонент (потакание-автономия, доминирование-партнерство);

– когнитивный компонент (адекватность представлений о ребенке и типы их приписывания) [29].

Проведенный анализ структурных компонентов родительского отношения (эмоционального, поведенческого и когнитивного) раскрывает внутренние механизмы формирования различных стилей воспитания. Как показывают исследования, именно специфическое сочетание этих компонентов, их баланс или дисбаланс определяют характер детско-родительского взаимодействия.

Значительный вклад в изучение семейного воспитания внесли Э.Г. Эйдемиллер и В.В. Юстицкис, разработавшие клинико-психологическую классификацию нарушенных типов воспитания [45,46]. В их подходе рассматривались такие формы семейного взаимодействия, как потворствующая гиперпротекция, при которой ребенок оказывается в центре внимания семьи, освобождается от ограничений и обязанностей, что может способствовать развитию демонстративных черт; доминирующая гиперпротекция, связанная с чрезмерным контролем и ограничением самостоятельности ребенка; эмоциональное отвержение, проявляющееся в недостатке принятия, тепла и поддержки; жестокое обращение; повышенная моральная ответственность, когда на ребенка возлагаются требования, не соответствующие его возрасту; а также гипопротекция, характеризующаяся недостатком внимания и контроля со стороны родителей. Исследователи подчеркивали, что подобные стили воспитания могут создавать неблагоприятные условия для развития личности ребенка и повышать риск формирования различных личностных нарушений.

Иной подход к проблеме был предложен Д. Баумринд, которая исследовала особенности родительского поведения в более широком социально-психологическом контексте. На основе соотношения родительского контроля и эмоциональной поддержки она выделила три основных стиля воспитания: авторитетный, авторитарный и попустительский.

1. При авторитетном стиле родитель устанавливает правила, учитывает мнение ребенка, помогает быть самостоятельным.

2. При авторитарном стиле родитель ждет послушания от ребенка и

контролирует его поведение.

3. При попустительском стиле родитель не устанавливает правила и слабо контролирует. Родитель позволяет многое разрешать своему ребенку и не помогает соблюдать границы ребенку [51].

Важное значение для понимания структуры родительского поведения имеет модель Е.С. Шефера, который выделил два основных параметра: принятие-отвержение и контроль-автономия. Первый параметр отражает степень эмоционального отношения родителей к ребенку, уровень тепла, поддержки и принятия, тогда как второй связан с особенностями контроля, дисциплины и предоставления самостоятельности. Такой подход позволил рассматривать стили воспитания не только как набор отдельных воспитательных мер, но и как систему отношений, основанную на сочетании эмоционального и поведенческого компонентов.

Таким образом, анализ различных подходов показывает, что большинство классификаций стилей семейного воспитания строятся вокруг двух ключевых характеристик: эмоционального отношения родителей к ребенку и степени контроля над его поведением. Именно сочетание этих параметров во многом определяет особенности развития личности ребенка, его эмоциональное благополучие и способы взаимодействия с окружающими.

Значительный вклад в изучение семейного воспитания внес Э.Г. Эйдемиллер, который выделил 6 типов семейного воспитания:

- гипопротекция (гипоопека);
- доминирующая гиперпротекция;
- потворствующая гиперпротекция;
- эмоциональное отвержение, проявляющаяся в неприятии ребенка;
- жестокие взаимоотношения, характеризуется в виде побоев;
- повышенная моральная ответственность [46].

Согласно Д. Баумринд существует еще стиль семейного воспитания на основе эмоционального отношения к ребенку и уровня родительского контроля. Ситуация, при котором ребенок не получает от родителей эмоциональной поддержки и не видит

понятных границ поведения может означать индифферентный стиль семейного воспитания. Родители, как правило, мало контролируют и эмоционально не близки к ребенку. Недостаток внимания и поддержки может сформировать у ребенка представления ненужности, а также усилить тревожность и неуверенность в себе. В дальнейшем ребенок испытывает трудности в общении и в социальной адаптации в целом. Родитель мало интересуется внутренними переживаниями ребенка, потребностями, достижениями, успехами. При таком стиле родители игнорируют ребенка и не участвуют в его воспитании.

Так, для ребенка данный стиль воспитания лишает возможности развития, так как считается неблагоприятным из-за отсутствия эмоциональной поддержки и родительской включенности в их жизнь.

В классификации А.В. Петровского выделяются типы родительского отношения.

1. Авторитарный диктат препятствует формированию автономии, снижает уровень субъектности ребенка, создавая предпосылки для психологической зависимости. Он проявляется в подавлении инициативы ребенка. Родитель использует такие методы, как приказ, давление. Мнение самого ребенка, как правило, не учитывается.

2. Гиперопека, выражающаяся в чрезмерной заботе, блокирует стремление к самостоятельности, формируя инфантильную позицию.

3. Конфронтационные отношения ведут к деструкции эмоционально-психологического контакта, нарушая фундаментальную потребность в принятии и стабильности.

4. Стратегия невмешательства, предоставляющая избыточную псевдоавтономию, нивелирует развивающий потенциал взрослого, оставляя ребенка в ситуации неопределенности и недостаточной ориентированности.

5. Лишь модель сотрудничества, предполагающая партнерство, взаимоуважение и эмоционально значимую поддержку, создает условия для продуктивного развития, обеспечивая необходимый баланс между направляющей функцией взрослого и развивающей активностью ребенка [30].

Эти концептуальные положения находят свое теоретическое обоснование в работах Л.С. Выготского, в частности, что психическое развитие ребенка носит социально опосредованный характер и реализуется в пространстве зоны ближайшего развития, структурной единицы развития, определяемой как дистанция между уровнем актуального функционирования и уровнем потенциальных возможностей, достигаемых во взаимодействии с более компетентным партнером. Ключевым условием эффективной реализации этой зоны является именно форма совместной деятельности, в которой взрослый выступает фасилитатором, обеспечивающим необходимую поддержку на каждом этапе перехода от совместного выполнения действия к его интериоризированной, самостоятельной форме [9].

Таким образом, продуктивный тип взаимодействия, описанный А. В. Петровским как сотрудничество, полностью корреспондирует с основными положениями теории Л.С. Выготского и, по сути, представляет собой прикладную реализацию концепта зоны ближайшего развития. В этом смысле теоретические идеи Петровского могут быть интерпретированы как формализованное описание условий, обеспечивающих переход от внешней социальной регуляции к внутренней, психологически опосредованной саморегуляции. В модели сотрудничества взрослый не подменяет деятельность ребенка, а структурирует ее контекст, тем самым способствуя формированию автономии, рефлексии и критического мышления.

В контексте взглядов А. В. Петровского и Л. С. Выготского особое значение приобретает понимание детско-родительских отношений не как одностороннего воздействия взрослого на ребенка, а как взаимного, динамичного взаимодействия, в котором ребенок выступает не пассивным объектом, а активным участником и соавтором отношений. Подобный подход подготовил основу для дальнейших исследований, сосредоточенных на анализе внутренней позиции самого ребенка в системе ДРО. В русле этой парадигмы значимым стало обращение к теории привязанности Дж. Боулби, которая предложила концептуальную модель понимания эмоциональной связи ребенка с родителем как базового условия его развития.

В современной психологической науке для характеристики эмоциональной связи ребенка с родителем используется понятие «привязанность» (от англ.

attachment). Наиболее авторитетной концептуальной основой для изучения данного феномена признана теория Дж. Боулби, раскрывающая психологические механизмы формирования детской привязанности как фундаментальной формы эмоциональных отношений. Оптимальная модель детско-родительских отношений, способствующая гармоничному развитию личности как ребенка, так и родителя и обеспечивающая их психоэмоциональное благополучие, характеризуется устойчивой взаимной эмоциональной связью, основанной на принципах безусловного принятия и надежной привязанности [7; 52].

Продолжая этот вектор, М.И. Лисина акцентировала внимание на активно-действенной позиции ребенка, рассматривая ее как принципиально важный компонент общения и взаимодействия в рамках детско-родительских отношений [19]. Также в работах О.А. Карабановой уточняется когнитивно-эмоциональные основания этой активности, связывая ее с формированием внутреннего образа детско-родительских отношений как психологической структуры, определяющей характер и направленность поведения ребенка в семье.

Согласно концепции О. А. Карабановой, активно-действенная позиция ребенка формируется на основе образа детско-родительских отношений, который выступает в качестве внутренней регулятивной схемы поведения. Этот образ выполняет направляющую, регулирующую и контролирующую функции, определяя, каким образом ребенок строит свои взаимодействия с родителями. В его содержании отражаются представления ребенка о характере межличностных связей с родителем, а также формируются два ключевых компонента: личностно значимый образ собственного «Я» и образ родителя, обладающий индивидуализированной эмоционально-смысловой окраской [14].

Опираясь на эти концепции, можно выделить основные варианты внутренней позиции ребенка в семье, которые отражают характер его эмоциональной связи с родителями и во многом определяют особенности личностного развития.

Таким образом, внутренняя позиция ребенка в системе детско-родительских отношений представляет собой не пассивное отражение внешних воздействий, а результат сложного взаимодействия между восприятием родительского отношения,

стилем воспитания и личностным становлением. Как подчеркивает Г.Т. Хоментаскас, эта взаимосвязь закономерна и играет ключевую роль в формировании индивидуальных психологических характеристик ребенка, отражая не только особенности родительского влияния, но и степень субъектной включенности самого ребенка в семейное взаимодействие [41].

Внутренние позиции ребенка в семейной системе могут принимать самые разнообразные формы, однако условно их можно сгруппировать в четыре основные категории.

1. «Меня любят, и я люблю вас». Такая позиция формируется в условиях эмоциональной поддержки, сотрудничества и взаимного уважения, когда в семье преобладает демократический стиль взаимодействия и авторитетное воспитание. В результате у ребенка развиваются доверие к окружающим, умение сотрудничать, высокая самооценка и принятие себя, а также формируется надежная привязанность.

2. «Меня любят, а вы существуете ради меня». Эта позиция складывается в условиях воспитания по типу «кумир семьи» при гиперопеке, предполагающей вседозволенность. Следствием становятся эгоцентризм, завышенная самооценка, искаженное восприятие собственного «Я», низкий уровень социальных и коммуникативных навыков, эмоциональная нестабильность и амбивалентная привязанность.

3. «Меня не любят, но я стараюсь заслужить вашу любовь». Подобная установка формируется при дефиците эмоционального принятия, наличии амбивалентности или скрытого/явного отвержения, повышенных требованиях, гиперопеке и феномене делегирования. У ребенка появляются заниженная самооценка, неуверенность, чувство вины и неполноценности, высокая тревожность, склонность к перфекционизму, зависимость от оценок окружающих и неустойчивая (амбивалентная или тревожно-избегающая) привязанность.

4. «Меня не любят и не принимают – оставьте меня в покое». Такая позиция характерна для семей с амбивалентным или отвергающим отношением, недостатком заботы, гипопротекцией, жесткими мерами воспитания или авторитарными методами. В этом случае у ребенка формируются тревожные типы привязанности,

сниженные самопринятие и самооценка, агрессивность, враждебность, высокий уровень тревожности, а также чувство фрустрации из-за неудовлетворенных потребностей в любви и заботе, что препятствует формированию базового доверия к миру.

Таким образом, понятие «детско-родительские отношения» охватывает сложный комплекс эмоциональных, поведенческих и когнитивных взаимосвязей между родителями и детьми, который проявляется в разнообразных стилях и моделях взаимодействия. Баланс этих компонентов определяет конструктивность или деструктивность отношений, влияет на формирование внутренней позиции ребенка, его личностное развитие и характер привязанности. Понимание этих механизмов обеспечивает теоретическую основу для дальнейшего анализа стилей семейного воспитания и позволяет рассматривать ребенка не как пассивного объекта, а как активного участника взаимодействия в семье.

1.2. Понятие «личностная идентичность», генезис развития идентичности

Вопрос становления идентичности на протяжении многих лет занимает важное место в гуманитарных и психологических исследованиях, однако акцент в подавляющем большинстве случаев делается преимущественно на подростковый и юношеский периоды, поскольку именно в эти возрастные этапы наблюдаются наиболее выраженные процессы самоопределения и рефлексии. В то же время, начальная стадия школьного возраста, несмотря на свою значимость как фундамента формирования устойчивых представлений о себе, остается сравнительно малоизученной.

Методологическая сложность анализа личностной идентичности во многом связана с тем, что в психологической литературе понятия самосознания, образа «Я», Я-концепции, самоотношения и идентичности часто пересекаются и лишь частично разграничиваются. Между тем для корректного теоретического описания младшего школьного возраста это разведение принципиально необходимо. Самосознание следует понимать как

наиболее широкую систему процессов, в рамках которой субъект осознает и интерпретирует себя; образ «Я» и Я-концепция описывают содержательную сторону представлений о себе; самоотношение фиксирует их эмоционально-оценочную модальность; тогда как личностная идентичность обозначает уровень внутренней согласованности, целостности и переживаемой непрерывности этих представлений. Следовательно, обращение к личностной идентичности в настоящем исследовании означает анализ не изолированных самоописаний ребенка, а той степени, в которой они организованы в относительно целостное представление о себе [3; 27].

Рассмотрим общефилософские и психологические основания понятия «идентичность». Как подчеркивает В. В. Миронов, идентичность – это предельно широкое метафизическое понятие, выражающее способ существования «Я» в мире и по отношению к другому [21]. Это определение задает онтологический фундамент для дальнейшего рассмотрения проблемы. В понимании М. Стайна, становление самости – процесс постепенного согласования элементов «Я», представленной в рамках аналитической психологии К. Г. Юнга [38]. Это дополняет философское понимание идентичности, рассматривая ее через особенность внутренней целостности.

Согласно Д.А. Леонтьеву личность возникает в процессе деятельности, представляя собой иерархию мотивов, смыслов и жизненных отношений [18]. А.Н. Леонтьев подчеркивал, что человек не рождается личностью, а становится в ходе жизненного пути, поскольку личность есть результат исторического и онтогенетического развития, связанный с формированием собственной системы смыслов, целей и ценностей. В подходе Г. Олпорта личность – это динамическая система индивидуальных черт и способов саморегуляции [28].

Основоположник психосоциальной теории развития, Э. Эриксон, определяет идентичность как осознание тождественности самому себе и непрерывности собственного существования в контексте значимых социальных отношений [48,49]. Углубляя анализ этого феномена, Эриксон

рассматривает идентичность как систему, состоящую из четырех взаимосвязанных компонентов:

– сознательное чувство тождественности проявляется в способности человека давать себе устойчивые характеристики, что формируется через рефлексию и социальную обратную связь;

– бессознательная потребность в непрерывности обеспечивает внутреннее ощущение, что особенно ярко проявляется в кризисные периоды развития;

– критерии эго-синтеза отражают способность интегрировать различные социальные роли, аспекты личности (когнитивные, эмоциональные) этапы жизненного пути в целостный образ «Я»;

– солидарность с ценностями референтной группы выражается через принятие значимых культурных норм, чувство принадлежности к определенным сообществам и готовность следовать групповым идеалам.

Таким образом, в концепции Эриксона идентичность представляет собой динамическую систему, которая, с одной стороны, поддерживает внутреннюю согласованность личности, а с другой - обеспечивает ее успешное функционирование в социуме через механизмы адаптации и самореализации [49]. Этот баланс между индивидуальным и социальным достигается именно благодаря взаимодействию всех четырех компонентов.

Н.Л. Иванова отмечает, что во время социализации происходит идентификация, в процессе, котором внутренние переживания личности взаимодействуют с нормами и ожиданиями [13].

Таким образом, личностная идентичность отражает уникальные характеристики индивида, то социальная идентичность связана с принадлежностью к определенным группам и усвоением соответствующих ролевых моделей. Это различие позволяет более полно понять сложную природу идентичности как единства индивидуального и социального начал.

Это теоретическое разграничение между личностной и социальной идентичностью получило свое практическое развитие в работах

последователей Эриксона. Д. Марсиа предложил статусную модель идентичности, представляющая собой систематизацию различных типов ее развития на основе двух параметров: наличия или отсутствия кризиса (периода активного переосмысления жизненных установок) и уровня принятия обязательств (commitment) по отношению к тем или иным жизненным ценностям, ролям и социальным ориентирам [57].

В результате были выделены четыре статуса идентичности:

- достигнутая идентичность (identity achievement) – характеризуется прохождением кризиса и осознанным принятием обязательств;
- идентичность моратория (moratorium) – кризис имеется, но обязательства еще не приняты;
- присвоенная идентичность (foreclosure) – обязательства приняты без кризиса, чаще по внешнему давлению (например, родительскому);
- диффузная идентичность (identity diffusion) – ни кризиса, ни обязательств не наблюдается.

Таким образом, в теоретической модели Э. Эриксона, основанной на выделении уровней развития идентичности (индивидуального, личностного и социального), а также в статусной модели Дж. Марсии, можно усмотреть общее методологическое допущение: идентичность, с одной стороны, отражает внутреннюю целостность субъекта, его уникальность, интеграцию Я-структуры, а с другой – служит механизмом социальной адаптации, проявляющимся в осознанном принятии культурных норм, ролевых стандартов и ценностей, транслируемых обществом. Несмотря на высокую теоретическую значимость подходов Э. Эриксона и Дж. Марсии, необходимо учитывать, что обе модели были сформулированы прежде всего применительно к возрастам, в которых субъект уже способен к развернутому мировоззренческому самоопределению и к осознанному принятию жизненных обязательств. Младший школьный возраст характеризуется иным уровнем психического развития. Ребенок этого возраста уже может описывать себя, сопоставлять свои качества с оценками значимых взрослых,

ориентироваться на школьные роли и выстраивать начальные представления о собственном будущем, однако его идентичность еще не обладает степенью рефлексивной зрелости, свойственной подростку. Следовательно, в исследовании младшего школьника более оправдано говорить не о завершенных статусах идентичности, а о формирующейся системе представлений о себе, доступной анализу через показатели дифференцированности самоописания, объективных и субъективных критериев самовосприятия, временной перспективы и самоотношения [2; 16].

Существенный вклад в развитие представлений об идентичности как социально обусловленного и в то же время индивидуального образования внес американский философ и социолог Джордж Герберт Мид. В рамках своей теории символического интеракционизма он акцентировал внимание на адаптивной функции идентичности в социальном взаимодействии, предложив оригинальную модель структуры Я, состоящую из двух взаимосвязанных компонентов – «I» и «Me».

Компонент «Me» (объектное Я) представляет собой совокупность усвоенных социальных норм, установок и ожиданий, транслируемых окружающим социумом. Это аспект личности, формирующийся под влиянием интериоризированного образа Другого – то есть представлений человека о том, как он воспринимается обществом. «Me» воплощает в себе интериоризацию социального опыта, проявляясь в следовании социальным правилам, адаптации к культурным стандартам и предсказуемым формам поведения [20].

Противоположный по своей сути компонент – «I» (субъектное Я) – представляет собой спонтанное, инициативное и креативное начало в личности. Он отражает реакцию индивида на социальную ситуацию, при этом данная реакция не полностью предопределена внутренне принятыми нормами. «I» реализует индивидуальность, вариативность поведения и свободу интерпретации происходящего. Таким образом, Мид вводит диалектику между «I» и «Me», позволяющую объяснить, каким образом

личность одновременно является продуктом общества и активным субъектом социального действия.

Отдельное значение в теории Мида имеет идея неосознаваемой идентичности: часть установок, входящих в «Ме», усваивается бессознательно, без критического анализа, в ходе первичной социализации. Эти нормы оказывают латентное, но устойчивое влияние на поведение, задавая шаблоны реагирования, которые воспринимаются как «естественные». Таким образом, идентичность включает в себя как осознаваемую, рефлексивную часть, так и неосознаваемую, нормативно-интериоризованную часть, формирующуюся в процессе социального научения и взаимодействия с другими.

Таким образом, понимание идентичности в философском и психологическом контексте подводит нас к рассмотрению ее возрастных аспектов, в частности особенностей формирования в младшем школьном возрасте.

Понимание личностной идентичности в рамках возрастной психологии требует учета возрастных особенностей младшего школьного возраста как критического периода формирования субъектной позиции, интеграции социальной роли и первичной саморефлексии. С теоретико-методологической точки зрения, данная стадия представляет собой переход от дошкольной эгоцентричности к структурированному самосознанию, опосредованному учебной деятельностью, оценочной коммуникацией и социальной нормативностью.

Согласно возрастной периодизации, предложенной Д.Б. Элькониным, младший школьный возраст охватывает промежуток от 7 до 11 лет и характеризуется переходом от игровой к учебной деятельности как ведущей [47]. Этот возрастной этап связан с интенсивным развитием произвольности, рефлексии, системы самооценки и внутренней регуляции поведения. Л.И. Божович отмечала, что освоение новых социальных ролей в учебной деятельности способствует возникновению первых устойчивых личностных

новообразований, определяющих особенности самооценки и системы мотивации [5].

Опираясь на работу Е.А. Сорокоумовой, можно рассмотреть развитие самопознание младшего школьника как целостный процесс. Он развивается через понимание, связь образа мира и образа Я, совместную деятельность и рефлексия [35].

Для когнитивно-смысловой стороны связано то, что ребенок начинает понимать окружающий мир и соотносить его с собственным Я. Младший школьник постепенно понимает, какое место он занимает в этом мире, что для него важно, как он относится к учебе, людям и к самому себе.

Вторую сторону можно назвать социально-деятельностной. Ребенок познает себя через деятельность и взаимодействие. В школе он выполняет задания с одноклассниками, общается с учителем, учится сотрудничать. Через это у него появляется опыт взаимодействия с людьми, опыт оценки своих успехов и неудач. Так, ребенок постепенно понимает свои возможности, особенности и свое место среди других.

Третья сторона связана с рефлексией. Ребенок смотрит на себя со стороны, думает о том, как он поступил и оценивает, что получилось, а что нет. Младший школьник благодаря рефлексии начинает осознавать свои учебные действия, отношения к другим, собственные желания, переживания, а также учитывать позицию других. Ребенок начинает формировать более целостный образ Я.

Показатели развития:

- начальный уровень понятийного мышления;
- способность учитывать позицию другого (внешняя рефлексия);
- навыки самооценки (внутренняя рефлексия) [35].

Рассмотренные стороны самопознания (когнитивно-смысловой, социально-деятельностной и рефлексивной) реализуются в процессе последовательного становления самосознания, которое проходит через три взаимосвязанных уровня развития.

1. Физическое «Я» – осознание телесной организации; понимание половой принадлежности; осознание отличий и сходств с другими живыми существами.

2. Социальное «Я» – познание себя через систему семейных и дружеских отношений; определение своего места в социальной структуре.

3. Духовное «Я» – открытие внутреннего мира чувств и переживаний; формирование представлений о собственной индивидуальности.

Данная модель демонстрирует, как в младшем школьном возрасте происходит постепенное усложнение самосознания от телесного самоотождествления к социальной самоидентификации и, наконец, происходит синтез этих аспектов в целостную систему личностной идентичности.

Уникальное представление о себе формируется у ребенка по половому компоненту идентичности. По В.С. Мухиной третье звено структуры самосознания является половая идентификация. Ребенок идентифицирует свой пол, признает его в физическом, социальном и психологическом плане. Он понимает свою принадлежность к определенному полу и относит себя к мальчикам или к девочкам. Так, ребенок формирует представление о собственном теле [24].

При этом А.Г. Асмолов подчеркивает, что ребенок не должен подстраиваться под требования. Ребенок должен понимать смысл и связывать его с собственным опытом. Представление о себе у ребенка должно быть самостоятельным и не зависеть от оценки взрослых [4].

Если физическое «Я» формируется через осознание телесности, а социальное «Я» через усвоение ролей и норм, то формирование духовного «Я» как способности к рефлексии, самооценке и понятийному осмыслению своих переживаний требует особой среды взаимодействия с взрослым. Здесь ключевую роль играет конгруэнтная коммуникация, которая выполняет 3 функции.

1. Формирует условия. Ребенок и взрослый говорят о своих чувствах.

Взрослый помогает, не критикует и не обесценивает переживания своего ребенка. Ребенок постепенно учится рефлексии.

2. Развивает мышление. Взрослый предлагает ребенку подумать, почему он так поступил и помогает увидеть причину поведения, последствия поступков.

3. Сохраняет баланс границ поведения ребенка и поддержки взрослого. Родитель уважает ребенка и обозначает границы поведения. Ребенок понимает, что его любят не за правильное поведение. Общение с родителем помогает ребенку формировать самооценку через понимание, а не страх наказания [14].

Открытое и конгруэнтное общение способствует развитию позитивной Я-концепции у ребенка, включая самопринятие и реалистичную оценку собственных возможностей. Ключевым аспектом такой коммуникации выступает помощь взрослого в осознании ребенком собственных эмоциональных состояний и переживаний партнера по взаимодействию через их рефлексии и вербальное выражение. Это способствует углублению понимания своих чувств и потребностей, что, в свою очередь, ведет к развитию саморегуляции и осознанному управлению поведением. Еще одной важной особенностью конгруэнтной коммуникации является поощрение инициативы ребенка в исследовании проблемных ситуаций и самостоятельном поиске решений при поддержке взрослого в рамках совместной деятельности.

Существенный вклад в развитие представлений о структуре личностной идентичности внесен П.Б. Селюгиной, рассматривающей ее как многокомпонентную систему, включающую ценностные ориентации, ролевые ориентации, личностные смыслы, личностное пространство (включая физическое «Я») и временную перспективу. Данная модель исходит из предположения о многомерности и многоуровневой организации идентичности, объединяющей когнитивные, ценностно-смысловые, ролевые и телесно-пространственные аспекты самовосприятия. В рамках этого

подхода ядром структуры идентичности выступает ценностно-смысловой компонент, который определяет направленность личности и задает основу для формирования ролевых моделей поведения и восприятия собственного физического и психологического пространства. Временная перспектива, согласно автору, является интегральным компонентом, объединяющим прошлое, настоящее и будущее «Я» в единое смысловое поле, обеспечивая целостность субъективного опыта. [33].

Однако необходимо подчеркнуть, что модель Селюгиной представляет собой теоретическое описание структуры идентичности взрослого и формирующегося субъекта, и не предназначена напрямую для диагностического применения в младшем школьном возрасте. В этом возрасте часть компонентов, выделенных автором, либо не обладает достаточной зрелостью (например, ценностные ориентации в их классическом понимании), либо не может быть количественно измерена стандартными методами (например, личностные смыслы и личностное пространство). Поэтому операционализация данной структуры в контексте психолого-педагогического исследования младшего школьника значительно затруднена.

Завершая теоретический анализ подходов к пониманию личностной идентичности, необходимо обратиться к позиции М.М. Кончаловской, чьи исследования имеют непосредственное отношение к проблематике младшего школьного возраста. В автореферате ее диссертации отмечается, что научная новизна работы заключается в изучении различных компонентов, «составляющих основное содержание личностной идентичности детей 5,5–10 лет» такие, как степени дифференцированности, наличия субъективных и объективных самоописаний, временной перспективы, а также характеристик целостности, реалистичности и отношения к себе. При этом М.М. Кончаловская не выделяет формальную структуру личностной идентичности как устойчивую иерархию элементов, а акцентирует внимание именно на операциональных диагностических компонентах, которые позволяют эмпирически оценить уровень ее сформированности [16].

Опора на эти компоненты обусловлена спецификой онтогенетического периода. В младшем школьном возрасте личностная идентичность находится в стадии становления и не обладает жестко оформленными структурными образованиями, характерными для подросткового и юношеского возрастов.

М.М. Кончаловская использует две ключевые методики.

1. Модифицированный тест М. Куна и Т. МакПартленда «Кто Я?», позволяющий выявить степень дифференцированности и субъективных/объективных самоописаний [16; 56].

2. Модифицированный тест «Я был», «Я есть», «Я буду» и письмо о будущем.

Согласно М.М. Кончаловской целостность, реалистичность и отношения детей к себе являются дополнительными параметрами личностной идентичности. Так автор рассматривает личностную идентичность как комплексное образование и выделяет параметры (степень дифференцированности, наличие субъективных и объективных самоописаний, временная перспектива, целостность, реалистичность и отношение к себе), которые возможно количественно проанализировать в младшем школьном возрасте [16; 27].

Сопоставление модели П.Б. Селюгиной и подхода М.М. Кончаловской позволяет рассматривать самописание не только как диагностический материал, но и как одну из возрастнодоступных форм проявления формирующейся идентичности. В этом смысле то, какими категориями ребенок описывает себя, выступает показателем внутренней согласованности его Я-образа.

1.3. Психолого-педагогические факторы и условия развития личностной идентичности в младшем школьном возрасте

Становление личностной идентичности начинается в контексте первичного социального окружения ребенка – в семье. Уже с рождения младенец оказывается включенным в пространство эмоциональной сопричастности и чувствует себя частью семейного единства.

Интересно, что предпосылки закладываются еще раньше, так, например, А.К. Болотова приводит пример, в котором рассматривают особенности связи плода с матерью и влияние эмоциональных состояний матери на ребенка [6].

Важно подчеркнуть, что качество родительского отношения оказывает решающее влияние на формирование детской идентичности. Исследования А.Я. Варги демонстрируют, что негативные формы родительского отношения могут привести к нарушениям в развитии самосознания, тогда как позитивные способствуют становлению устойчивой самооценки [8]. Л.И. Божович дополняет это положение, подчеркивая, что именно в раннем детском опыте взаимодействия с родителями закладываются основы личностной идентичности [4].

Развивая эту мысль, О. А. Карабановой рассматривает семью в качестве первичной социальной средой, в которой формируются базовые компоненты Я-концепции и происходит интериоризация ролевых ожиданий [13].

Семейная социализация выполняющ

Кроме того, семейная социализация выполняет две важные функции:

1. Первая функция выполняет передачу опыта. Семья передает традиции, нормы и ценности, которые существуют в их семье и в обществе в целом. Это сохраняет связь поколений.

2. Вторая функция связана с местом ребенка в системе социальных отношений. Семья учит ребенка взаимодействовать с родителями, родственниками, взрослыми. Ребенок постепенно понимает, как строятся отношения, какие бывают роли в обществе.

Итак, через семью ребенок начинает формировать социальное и личностное представление о себе.

Э. Эриксон подчеркивал, что взрослые заботятся о ребенке и создают ощущение стабильности и благодаря этому ребенок воспринимает окружающий мир как более надежный. Так, дети на ранних этапах развития формируют базовое доверие к миру и к себе, а этот опыт становится основой дальнейшего развития личности [49].

Дж. Боулби связывал это с привязанностью. Ребенок получал поддержку, заботу, внимание от родителя при надежной привязанности. Если же у ребенка сложилась тревожная или избегающая привязанность он воспринимал отношения менее надежными. Дети менее доверяли взрослым, воспринимать себя и строить взаимоотношения с другими давалось с трудом [7].

Особое место в исследовании факторов, влияющих на формирование личностной идентичности в подростковом возрасте, занимает теория привязанности, которая, начиная с работ Дж. Боулби, прочно утвердилась в качестве одной из ключевых парадигм развития личности в онтогенезе. Согласно этой теории, ранний опыт взаимодействия с фигурами первичной привязанности (чаще всего с матерью и отцом) формирует у ребенка базовые модели восприятия себя и других, что, в свою очередь, определяет характер будущих межличностных связей, уровень саморегуляции и особенности идентичности.

В этом контексте современная наука все больше внимания уделяет анализу семьи как первичного института социализации [54]. Именно через повседневные практики общения и эмоционального обмена в семье происходит интериоризация культурных стандартов, формирование первичных личностных структур, а также развитие когнитивных и эмоционально-регуляторных навыков, необходимых для успешной адаптации в более широком социальном окружении [55; 58; 60].

Особое значение в этом процессе приобретает стиль родительского

общения, который может быть охарактеризован как принимающий или отвергающий, способствующий установлению эмоциональной близости или, напротив, поддерживающие дистанцию. Степень автономии, уровень контроля и характер дисциплины определяют особенности родительского поведения и напрямую влияют на развитие ребенка [12]. Именно в семье ребенок формирует первые представления о себе и о других, которые затем переносит в дальнейшие социальные отношения. Современные исследования утверждают, что поддержка, принятие и эмоциональная близость со стороны родителей способствуют развитию позитивной Я-концепции, высокой самооценки и уверенности. Кроме этого, холодность, контроль и отсутствие поддержки – это риск становления неустойчивой идентичности и поведенческих нарушений [50].

По мнению В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева, дошкольный возраст представляет собой этап стабильного и гармоничного развития ребенка. В этот период происходит важнейший процесс, постепенный переход от первоначального стремления к самостоятельности («Я сам») и отделения себя от взрослого к формированию самосознания [34]. На данном этапе ребенок начинает осознавать наличие собственной внутренней жизни, которая органически связана и согласована с его внешней активностью. Как подчеркивают исследователи, развитие субъективной реальности на этом возрастном этапе представляет собой сложный процесс интеграции внутреннего мира ребенка с его деятельностью во внешней среде. К завершению дошкольного периода у ребенка складывается самооценка, являющийся основанием для становления личностной и социальной идентичности.

В результате исследования, проведенного Р.А. Мороз, было установлено, что развитие личностной идентичности детей старшего дошкольного возраста тесно связано с особенностями функционирования семейной системы и характером родительского отношения к ребенку. На основе факторного анализа было выделено четыре основных фактора [23].

1. Первый фактор – фактор оценочного самоотношения, который отражает значимость эмоционального отношения родителей к ребенку, взаимосвязанного с содержанием семейных нарративов и спецификой формирования личностной идентичности. Позитивные проявления родительской любви, уважение к ребенку, безусловное принятие и эмоциональная близость способствуют формированию у ребенка положительного самоотношения и целостного положительного образа «Я», транслируемого через родительскую фигуру, преимущественно через мать. Также значимым является доминирование отца в семейной иерархии, а также успешная идентификация девочек с матерью, которая способствует предотвращению нарушений идентичности. В то же время недостаточность эмоционального контакта, условная любовь, чрезмерный контроль, родительская неуверенность и эмоциональное отчуждение ведут к развитию диффузной, нестабильной идентичности и негативного самоотношения у детей.

2. Второй фактор связан с формированием целостного, стабильного образа «Я». Здесь интегрированный, многокомпонентный образ «Я», включающий социальные и рефлексивные компоненты идентичности, формируется в условиях эмоционально благоприятной семейной атмосферы, положительной родительской оценки личности ребенка, особенно со стороны отца, и эмоциональной близости родителей и детей. В противовес этому недифференцированный образ «Я», нарушение механизмов идентификации, эмоциональная дистанция между родителями и ребенком, строгость наказаний, недостаточность эмоциональной поддержки способствуют развитию фрагментарной и неустойчивой идентичности.

3. Третий фактор – способность ребенка к триангуляторным взаимоотношениям, который показывает, что умение ребенка выстраивать устойчивые трехсторонние отношения связано с такими характеристиками семейной системы, как эмоциональная стабильность, сбалансированность внутрисемейных ролей и границ, высокий уровень принятия и сотрудничества

со стороны родителей. Идентификация мальчиков с отцом и удовлетворенность взаимоотношениями в семье способствуют развитию этой способности. Нарушение триангуляции, напротив, связано с воспитательной конфронтацией родителей, непоследовательностью стилей воспитания, проекцией нежелательных качеств на ребенка, эмоциональной дистанцией и нарушением ролевой структуры семьи. Таким образом, триангуляция оказывается важным показателем зрелости семейной системы и ее способности поддерживать процесс социализации ребенка.

4. Четвертый фактор – фактор безоценочного самоотношения, который выявляет, что нейтральная, эмоционально холодная или формальная родительская позиция, отсутствие ярко выраженных эмоций в семейных нарративах и взаимодействиях приводит к формированию у ребенка нейтрального, безоценочного отношения к себе. Превалирование избегающего стиля воспитания, эмоциональная холодность, доминирование одного из членов семьи, дефицит требований и ограничений, а также гиперпротекция способствуют блокировке ребенком собственной эмоциональной и мотивационной сфер.

Таким образом, Р.А. Мороз делает вывод о том, что процесс формирования личностной идентичности ребенка старшего дошкольного возраста определяется взаимосвязью между занимаемым им положением в системе человеческих отношений прежде всего внутри семьи и психологическими особенностями, уже сформировавшимися к данному возрастному этапу [23].

Эти выводы находят свое подтверждение в современных исследованиях, посвященных изучению влияния конкретных стилей детско-родительского взаимодействия. Как показывают работы Ю.А. Кочетовой и М.В. Валуевой, психологическое благополучие ребенка в значительной степени зависит от характера родительского отношения. Позитивные стили взаимодействия, включающие поддержку и внимание, способствуют развитию уверенности в себе и положительной самооценки у детей, тогда как авторитарные или

отстраненные стили могут негативно сказываться на их психоэмоциональном состоянии [17].

Рассматривая механизмы влияния семьи на развитие личности, важно подчеркнуть, что это воздействие носит комплексный характер. Как отмечает Л.Б. Шнейдер, семья выступает не только основным агентом социализации, но и играет ключевую роль в формировании личностных характеристик ребенка [44].

В своем исследовании Л.Б. Шнейдер подчеркивает, что идентичность не является врожденной или естественно данной [42]. Автор указывает, что нарушения в раннем взаимодействии с родителями такие, как использование унижительных эпитетов при наказании, полное игнорирование личности ребенка (например, обращение к нему как к безличному «ты» или «ребенок»), а также недостаточное признание или поддержка могут препятствовать формированию ощущения собственной реальности у ребенка. Вследствие этого такие дети могут испытывать чувство нереальности, утраты собственного Я, ощущение собственной незначительности.

Эти нарушения первичного взаимодействия создают почву для формирования ригидных семейных паттернов. Как подчеркивает Л.Б. Шнейдер, в семьях с нарушенной системой родительских позиций, где отсутствует гибкость и эмпатическое понимание, происходит закрепление устойчивых детских ролей, таких как «козел отпущения», «любимчик», «примиритель» и «бэби», каждая из которых несет в себе скрытое послание о месте ребенка в эмоциональной структуре семьи [43]. Эти роли оказывают глубокое влияние на личностное становление и идентичность ребенка, так как моделируют не только его взаимодействие с родителями, но и формируют внутренние схемы самовосприятия, отношения к себе и к другим людям. Существенно, что данные процессы происходят преимущественно в имплицитной форме, что затрудняет их осознание самим ребенком и последующую переработку в процессе взросления.

Следовательно, влияние детско-родительских отношений на развитие

личностной идентичности нельзя сводить исключительно к прямым воспитательным стратегиям, поскольку именно скрытые ролевые предписания становятся фундаментом формирования базовых представлений о себе и своем месте в социальной системе.

Подобные деструктивные паттерны семейного взаимодействия особенно контрастируют с моделью толерантного воспитания, способствующего гармоничному развитию личности. В исследованиях Р.В. Овчаровой и И.А. Николаевой родительская толерантность рассматривается как условие развития личности ребенка. Она проявляется, когда взрослый принимает ребенка и не стремится переделывать его под себя. Родитель строит с ним более партнерское взаимодействие. Ребенок чувствует и понимает себя лучше в семье, учебе и повседневной жизни [26]. Высокий уровень родительской толерантности формирует субъектные качества личности ребенка. Ребенок постепенно учится инициативе, осознавать свои действия и общаться с другими. В таких семьях, как правило, дети легче вступают во взаимодействие и проявляют себя в социальных ситуациях более уверенно.

В семьях с интолерантным отношением ситуация складывается иначе. Родитель давит на ребенка и игнорирует его особенности и переживания. Ребенок труднее развивает самостоятельность и уверенность в себе. В таком случае субъектные свойства личности формируются слабее. Это приводит к ухудшению способности общаться с другими, действовать самостоятельно и осознавать свои действия.

Наиболее заметно проявляется родительская толерантность по Р.В. Овчаровой и И.А. Николаевой в дошкольном и младшем школьном периоде. В этом контексте акцент сделан на возрастание ответственности родителей за воспитание ребенка, что сопровождается преобладанием позитивных родительских чувств, безусловной любви и симпатии. Родители, проявляющие толерантность, строят воспитание на принципах педоцентризма, сотрудничества и фасилитации, что также способствует более

эффективному развитию личности ребенка [40].

С.В. Молчанов в своих исследованиях подростковой идентичности пишет, что при отсутствии эмоциональной поддержки в семье подросток ищет принадлежность в группе сверстников, слабая семейная включенность усиливает зависимость от внешних социальных групп, семья задает базу социальной адаптации, а ее дефицит повышает риск девиантной идентификации [22]. Процессы компенсации и поиска идентичности вне семьи подчеркивают фундаментальную направляющую роль детско-родительских отношений в становлении личности. Так, отношения с родителями сильно влияют на то, как человек формирует свою личность и где он ищет поддержку и понимание.

Как отмечают О.В. Груздева и Р.О. Борисенок, семья как первичный социальный институт не просто задает ориентиры для формирования Я-концепции, но и определяет зоны риска и потенциала развития ребенка [10]. Характер родительского воздействия оказывает непосредственное влияние на траекторию личностного развития от благополучного раскрытия индивидуальных особенностей до формирования дезадаптивных поведенческих паттернов и нарушений в структуре личностной идентичности. Итак, семья выступает важнейшим фактором, определяющим вектор становления личности ребенка на всех этапах его развития.

Выводы по главе 1

Проведенный теоретический анализ позволяет заключить, что детско-родительские отношения в контексте настоящего исследования следует рассматривать не как совокупность отдельных воспитательных воздействий, а как относительно устойчивую систему эмоционально-смыслового, когнитивного и поведенческого взаимодействия между родителем и ребенком, определяющую условия его психического и личностного становления.

В свою очередь, личностная идентичность младшего школьника представляет собой не тождественное самосознанию или Я-концепции и не завершенное возрастное образование, а формирующуюся систему представлений ребенка о себе, обеспечивающую относительную согласованность, целостность и временную непрерывность Я-образа.

Теоретически значимым является различие самосознания, образа «Я», Я-концепции, самоотношения и личностной идентичности, поскольку именно такое разграничение позволяет точнее определить предмет исследования и избежать смешения смежных психологических феноменов. С учетом возрастной специфики младшего школьного возраста идентичность целесообразно изучать через доступные ребенку формы ее проявления, а именно дифференцированность самоописания, соотношение объективных и субъективных характеристик, особенности временной перспективы, целостность, реалистичность и отношение к себе.

Ключевой вывод теоретического раздела заключается в том, что семья выступает первичным социальным контекстом формирования Я-образа ребенка. В системе семейного взаимодействия ребенок интериоризирует нормы, ролевые ожидания и оценочные критерии. Как показано в литературе, детско-родительские отношения влияют на эмоциональный фон развития ребенка и на то, насколько позитивно он воспринимает себя. Позитивный стиль общения взрослых с ребенком способствует развитию у него уверенной Я-концепции и здорового самоотношения, тогда как жесткие, отстраненные

или конфликтные родительские практики могут привести к фрагментарности или завышенной самокритике Я-образа. Таким образом, логично рассматривать детско-родительские отношения как условия, способствующий выстраиванию более или менее устойчивого и позитивного представления о себе у младшего школьника.

Таким образом, можно сказать, что качество детско-родительских отношений связано с направленностью становления личностной идентичности младшего школьника, и тем самым задает логическую основу для дальнейшей эмпирической проверки сформулированного предположения.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ И ЛИЧНОСТНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ДЕТЕЙ

2.1. Организация исследования

Гипотеза исследования: предполагается, что существует взаимосвязь между типами родительского отношения и параметрами личностной идентичности детей младшего школьного возраста.

В младшем школьном возрасте личностная идентичность представлена не как завершенная структура, а как система формирующихся компонентов, проявляющихся в доступных ребенку способах самовыражения. В теоретической части рассмотрена модель П.Б. Селюгиной, в которой личностная идентичность описывается как многоаспектное образование, включающее ценностно-смысловой, ролевой, телесно-пространственный и временной компоненты. Данная схема отражает общую психологическую структуру личностной идентичности, однако ее элементы неодинаково проявлены на разных этапах развития, что требует уточнения при выборе диагностических методов для младшего школьного возраста.

Подход М.М. Кончаловской ориентирован на выделение тех характеристик личностной идентичности, которые выражены у детей 5,5-10 лет и могут быть зафиксированы в форме количественных показателей. Автор определяет следующие параметры содержания идентичности:

- степень дифференцированности;
- субъективные и объективные критерии;
- временная перспектива;
- целостность;
- реалистичность;
- отношение к себе.

В эмпирическом исследовании использовался опросник ДРО (А.Я. Варга, В.В. Столин) по пособию А.Г. Лидерс, модифицированный тест М.

Куна и Т. МакПартленда «Кто Я?», которая позволяет получить количественные данные по двум компонентам личностной идентичности.

Таблица 1

Критерии и количественные показатели компонентов личностной идентичности

Компонент	Критерий и его количественный показатель
Степень дифференцированности	Определяется по общему количеству ответов (самоописаний)
Высокий уровень	6 и более ответов
Средний уровень	От 4 до 5 ответов
Низкий уровень	От 1 до 3 ответов
Субъективные и объективные критерии	Определяется по процентному соотношению содержания ответов, отнесенных к внутренним (субъективные) и внешним (объективные) категориям

Тест «Я был», «Я есть», «Я буду» и письмо о своем будущем использовался для диагностики временного компонента и качественных характеристик идентичности.

Таблица 2

Критерии и количественные показатели временного компонента и качественных характеристик идентичности

Компонент	Критерий и его количественный показатель
Временная перспектива	Определяется длина временного интервала (в годах), на который ребенок планирует будущее
Большой временной интервал	От девяти лет и больше
Средний временной интервал	От пяти до восьми лет
Малый временной интервал	От одного до четырех лет

Окончание таблицы 2

Компонент	Критерий и его количественный показатель
Неадекватно отдаленный	Представления о себе в будущем через 150-1000 лет
Отношение к себе	Определяется по преобладанию оценочных характеристик в самоописаниях («Я был», «Я есть», «Я буду»)
Положительное	Доминирование позитивных оценочных характеристик
Негативное	Доминирование отрицательных оценочных характеристик
Целостность	Дихотомический качественный критерий (Да/Нет). Целостность констатируется, если соответствуют письмо о себе в будущем совпадает с описанием «Я буду»
Реалистичность	Дихотомический качественный критерий (Да/Нет). Реалистичность устанавливается при наличии логической связи между текущими интересами/способностями ребенка и планами на будущее (отсутствие противоречий между желаемым и реальными предпосылками)

Шкала анализа степени дифференцированности личностной идентичности включает в себя 24 показателя, которые, объединяясь, образуют семь обобщенных показателей-компонентов идентичности.

1. «Социальное Я» включает 7 показателей:

- прямое обозначение пола (юноша, девушка; женщина);
- сексуальная роль (любовник, любовница, Дон Жуан, Амазонка);
- учебно-профессиональная ролевая позиция (студент, учусь в институте, врач, специалист);
- семейная принадлежность, проявляющаяся через обозначение семейной роли (дочь, сын, брат, жена и т. д.) или через указание на родственные отношения (люблю своих родственников, у меня много родных);
- этническо-региональная идентичность включает в себя этническую идентичность, гражданство (русский, татарин, гражданин, россиянин и др.) и локальную, местную идентичность (из Ярославля, Костромы);
- мировоззренческая идентичность: конфессиональная, политическая принадлежность (христианин, мусульманин, верующий);

– групповая принадлежность: восприятие себя членом какой-либо группы людей (коллекционер, член общества).

2. Коммуникативное Я» включает 2 показателя:

– дружба или круг друзей, восприятие себя членом группы друзей (друг, у меня много друзей);

– общение или субъект общения, особенности и оценка взаимодействия с людьми (хожу в гости, люблю общаться с людьми).

3. «Материальное Я» подразумевает под собой различные аспекты:

– описание своей собственности (имею квартиру, одежду, велосипед);

– оценку своей обеспеченности, отношение к материальным благам (бедный, богатый, состоятельный, люблю деньги);

– отношение к внешней среде (люблю море, не люблю плохую погоду).

4. «Физическое Я» включает в себя такие аспекты:

– субъективное описание своих физических данных, внешности (сильный, приятный, привлекательный);

– фактическое описание своих физических данных, включая описание внешности, болезненных проявлений и местоположения (блондин, рост, вес, возраст, живу в общежитии);

– пристрастия в еде, вредные привычки.

5. «Деятельное Я» оценивается через 2 показателя:

– занятия, деятельность, интересы, увлечения (люблю решать задачи); опыт (был в Болгарии);

– самооценка способности к деятельности, самооценка навыков, умений, знаний, компетенции, достижений, (хорошо плаваю, умный; работоспособный, знаю английский).

6. «Перспективное Я» включает в себя 9 показателей:

– профессиональная перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с учебно- профессиональной сферой (будущий водитель, буду хорошим учителем);

– семейная перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные

с семейным статусом (буду иметь детей, будущая мать и т. п.);

– групповая перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с групповой принадлежностью (планирую вступить в партию, хочу стать спортсменом);

– коммуникативная перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с друзьями, общением;

– материальная перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с материальной сферой (получу наследство, заработаю на квартиру);

– физическая перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с психофизическими данными (буду заботиться о своем здоровье, хочу быть накачанным);

– деятельностная перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с интересами, увлечениями, конкретными занятиями (буду больше читать) и достижением определенных результатов (в совершенстве выучу язык);

– персональная перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с персональными особенностями: личностными качествами, поведением и т. п. (хочу быть более веселым, спокойным);

– оценка стремлений (многого желаю, стремящийся человек).

7. «Рефлексивное Я» включает 2 показателя:

– персональная идентичность: личностные качества, особенности характера, описание индивидуального стиля поведения (добрый, искренний, общительная, настойчивый, иногда вредный, иногда нетерпеливый и т. д.), персональные характеристики (кличка, гороскоп, имя и т. д.) и эмоциональное отношение к себе (я супер, «клевый»);

– глобальное, экзистенциальное «Я»: утверждения, которые глобальны и которые недостаточно проявляют различия одного человека от другого (человек разумный, моя сущность).

Два самостоятельных показателя:

– проблемная идентичность (я ничто, не знаю кто я, не могу ответить на этот вопрос);

– ситуативное состояние: переживаемое состояние в настоящий момент (голоден, нервничаю, устал, влюблен, огорчен).

Характеристика выборки исследования: в исследовании приняли участие обучающиеся 3-х классов и их матери, 40 респондентов, формирующие две группы:

- 20 матерей;
- 20 детей.

Методы статистического анализа данных.

Математические расчеты проведены с помощью статистических методов.

1. Дескриптивная статистика (частотный анализ).
2. Проверка на подчиненность закону нормального распределения была проведена посредством W-критерия Шапиро-Уилка.
3. Проверка взаимосвязей оценивались с помощью непараметрического корреляционного анализа ρ Спирмена.

Статистическая обработка была произведена с помощью программы IBM SPSS Statistica 27.0, первичная подготовка данных проводилась в MS Excel.

2.2. Анализ результатов исследования

Анализ результатов по опроснику родительского отношения А. Я. Варга, В. В. Столин, показал, что в выборке представлены различные типы родительского отношения.

1. «Принятие». Все (1–20) имеют высокие баллы. Родителю нравится ребенок таким, какой он есть. Взрослый уважает индивидуальность ребенка, симпатизирует ему. Взрослый стремится проводить много времени вместе с ребенком, одобряет его интересы и планы. Низкие баллы (0%) по этой шкале говорят о том, что взрослый испытывает по отношению к ребенку в основном отрицательные чувства: раздражение, злость, досаду, ненависть. Такой взрослый считает ребенка неудачником, не верит в его будущее, низко оценивает его способности и нередко третирует ребенка.

2. «Социальная желательность». Большинство (90%) имеют высокие баллы по шкале. Взрослый заинтересован в делах и планах ребенка, старается во всем помочь ребенку, сочувствует ему. Взрослый высоко оценивает интеллектуальные и творческие способности ребенка, испытывает чувство гордости за него. Он поощряет инициативу и самостоятельность ребенка, старается быть с ним на равных. Взрослый доверяет ребенку, старается встать на его точку зрения и спорных вопросах. Низкие баллы (10%) по данной шкале говорят о том, что взрослый занимает по отношению к ребенку противоположную позицию.

3. «Симбиоз». У многих высокие баллы (70%). Взрослый не устанавливает психологическую дистанцию между собой и ребенком, старается всегда быть ближе к нему, удовлетворять его основные разумные потребности. Низкие баллы (30%) по этой шкале означает, что взрослый, напротив, устанавливает значительную психологическую дистанцию между собой и ребенком, мало о нем заботится.

4. «Гиперсоциализация». Половина родителей (50%) набрали высокие баллы по данной шкале. Взрослый ведет себя слишком авторитарно по отношению к ребенку, требуя от него безоговорочного послушания и задавая строгие дисциплинарные рамки. Почти во всем он навязывает ребенку свою волю. Такой

взрослый человек далеко не всегда может быть хорошим воспитателем. Низкие баллы у оставшихся родителей (50%), напротив, свидетельствуют о том, что контроль над действиями ребенка со стороны взрослого практически отсутствует.

5. «Инфантилизация». Все (100%) по этой шкале свидетельствуют о том, что неудачи ребенка взрослый считает случайными и верит в него.

Анализ выборочной совокупности детей младшего школьного возраста по параметрам личностной идентичности.

1. «Степень дифференцированности». Высокая степень дифференцированности (90%) говорит о сформированности представлений о собственном «Я» как отдельном субъекте. Дети способны выделять устойчивые характеристики, описывающие личность, поведение и собственные особенности. Эти данные свидетельствуют о том, что возрастная норма развития идентичности учащихся в целом соблюдается. Низкая дифференцированность отмечена у двух детей (10%). В этой группе дети дают менее развернутые самоописания. Они чаще используют оценочные, эмоциональные или ситуативные характеристики. Дети могут говорить о себе через, то, что переживают в данный момент или через одну актуальную характеристику. Это может говорить о том, что структура образа «Я» еще не получила достаточного развития. Также такие ответы могут показывать, что ребенок сильнее ориентируется на мнение окружающих.

2. «Объективные и субъективные самоописания». Объективные критерии составляют 45%. Они показывают, что дети часто описывают себя через социальные роли, факты и действия. Такие ответы указывают на связь самоописания с социальной идентичностью и с ожиданиями взрослых. Субъективные критерии составляют 55%. Это показывает, что ребенок начинает обращать внимание не только на внешние роли, но и на собственные чувства, черты характера и отношение к себе.

Характер соотношения критериев важен, поскольку, он отражает, на каком основании ребенок выстраивает содержание своей идентичности на внешних ролевых признаках или внутренних особенностях.

3. «Временной интервал». Высокий интервал (65%) свидетельствует о сформированности способности мыслить в относительно длительной временной

перспективе, включать будущее в структуру личностного развития, представлять образ «Я» в будущем. Средний интервал (10%) отражает реалистичное, но ограниченное временное планирование. Малый интервал (10%) указывает на фиксацию на ближайшем будущем, трудности в построении развернутых представлений о себе в перспективе. Неадекватно отдаленный интервал (15%) может отражать искажения в понимании времени, фантазирование или недостаточную связь образа будущего «Я» с реальными возможностями и возрастными задачами.

У большинства детей временная перспектива является сформированной и адекватно протяженной.

4. «Целостность». Показатель целостности выявлен у половины детей (50%). Наличие целостности означает, что представления ребенка о себе в разных временных модальностях несут линии преемственности и не противоречат друг другу.

Отсутствие целостности у части детей (50%) понимается как фрагментарность и несогласованность представлений ребенка о собственной личности во временном и содержательном измерениях. «Я-образ» в прошлом, настоящем и будущем не образует непрерывного, согласованного нарратива, когда в самоописаниях наблюдаются противоречия между различными ролями и качествами, либо когда содержание самоописаний фрагментировано, неинтегрировано и противоречиво.

5. «Реалистичность». Реалистичность выявлена у 30% детей. У этих детей самоописания соответствуют реальным возможностям, возрастным нормам и социальным ожиданиям.

Отсутствие реалистичности у остальных детей (70%) отражает повышенную идеализацию, эмоционально окрашенные, фрагментарные представления о собственных качествах и будущем.

6. «Позитивное отношение к себе». У большинства детей наблюдается позитивное отношение к себе (85%). Это является благоприятным индикатором эмоционального самопринятия и внутренней устойчивости.

7. «Негативное отношение к себе». Данный компонент выражается у 15% детей. Такое самоотношение может сопровождаться тревожностью, зависимостью от оценок и неустойчивостью самооценки, что усиливает уязвимость личностной

идентичности.

Перейдем к проверке гипотезы настоящего эмпирического исследования. Для проверки предположения о существовании взаимосвязей между типами детско-родительских отношений и личностной идентичностью у детей младшего школьного возраста, был применен непараметрический корреляционный анализ Спирмена.

Выбор непараметрической статистики детерминирован результатами проверки распределения данных W-критерием Шапиро-Уилка (Приложение А), свидетельствующими о несоответствии части показателей закону нормального распределения. Статистически значимые результаты корреляционного анализа представлены в Таблице 3 и в Таблице 4, а также на Рисунке 1. Полные матрицы корреляций приведены в Приложении.

Таблица 3

Результаты корреляционного анализа между типами детско-родительских отношений и личностной идентичностью у детей младшего школьного возраста*

Показатели	Данные корреляционного анализа	Субъективное отношение к себе
Кооперация	r	-0,536
	p	0,015*
Симбиоз	r	-0,421
	p	0,065

Примечания: * – в таблице приведены статистически значимые корреляции, а также тенденции к ним ($p < 0,1$), полные корреляционные матрицы представлены в Приложении; r – корреляционный коэффициент ρ Спирмена; p – уровень статистической значимости; * – $p < 0,05$

По результатам корреляционного анализа была выявлена обратно-пропорциональная взаимосвязь и тенденция к ней. Выявленные корреляции имеют заметную и умеренную силу связи ($0,3 < r < 0,7$) в соответствии со шкалой Чеддока.

Отрицательная статистически значимая корреляция была выявлена между кооперацией и субъективным отношением к себе ($r=-0,536$ при $p<0,05$). Тенденция к статистически значимым корреляциям ($p\leq 0,1$) обнаружена между симбиозом и субъективным отношением к себе ($r=-0,421$ при $p<0,1$).

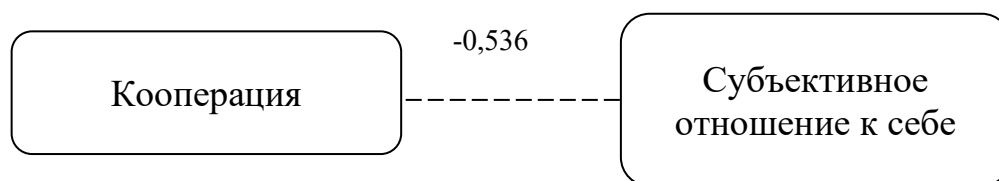


Рисунок 1. Корреляционная плеяда взаимосвязей между типами детско-родительских отношений и личностной идентичностью у детей младшего школьного возраста

Таблица 4

Результаты корреляционного анализа между типами детско-родительских отношений и личностной идентичностью у детей младшего школьного возраста

Показатели	Данные корреляционного анализа	Степень дифференцированности
Принятие/отвержение	r	-0,372
	p	0,096**
Гиперсоциализация	r	-0,366
	p	0,100**

Примечание: ** – тенденция к статистической значимости корреляции при $p\leq 0,1$; r – корреляционный коэффициент Спирмена; p – уровень статистической значимости

Отдельно выделяются связи, связанные с компонентом «Степень дифференцированности» идентичности. Выявлена отрицательная корреляция между «Степенью дифференцированности» и шкалой «Принятие/Отвержение» ($r = -0,372$, $p = 0,096$), а также между «Степенью дифференцированности» и «Гиперсоциализацией» ($r = -0,366$, $p = 0,100$). Эти результаты отражают тенденцию обратной связи: в семьях, где выше

эмоциональная вовлеченность (принятие) или более авторитарен материнский контроль, у детей снижена дифференцированность личностной идентичности.

Содержательно интерпретируя выявленные взаимосвязи, можно заключить:

– чем в большей степени матери практикуют социально желательный стиль взаимодействия с ребенком, т.е. проявляют поддержку, участие, помощь, одобрение самостоятельной активности и инициативы, тем реже самоописания детей младшего школьного возраста смещаются в сторону субъективных характеристик;

– наблюдается тенденция к следующей закономерности: чем выше тревога и опека матерей, их стремление к слиянию с ребенком, тем реже ребенок использует индивидуализированные, субъективные самоописания;

– позитивные (или наоборот контролирующие) родительские установки («Принятие» и «Гиперсоциализация») ассоциируются с тенденцией к пониженной дифференцированности личностной идентичности младшего школьного возраста.

2.3. Рекомендации родителям по поддержке развития личностной идентичности детей младшего школьного возраста

В данном разделе представлены рекомендации по организации и содержанию консультационной работы с родителями младших школьников. Рекомендации разработаны на основе результатов проведенного исследования взаимосвязи особенностей детско-родительских отношений и формирования личностной идентичности детей. Адресатами данных рекомендаций выступают специалисты психологических служб образовательных учреждений, а также частнопрактикующие психологи, осуществляющие консультативную помощь семьям.

Цель: создание психолого-педагогических условий, направленных на формирование у родителей представления о важности детско-родительских отношений для развития личностной идентичности детей младшего школьного возраста.

Задачи.

1. Способствовать формированию у родителей адекватного представления о влиянии стиля воспитания на развитие личностной идентичности ребенка.
2. Способствовать снижению проявлений гиперопеки и авторитарного контроля в детско-родительских отношениях.
3. Способствовать развитию у родителей навыков поддерживающего и диалогического взаимодействия с ребенком.
4. Способствовать формированию у ребенка субъективного самовосприятия, рефлексии и автономности.
5. Способствовать созданию условий для формирования целостного, реалистичного и дифференцированного образа «Я» у ребенка.

Принципы работы с родителями (законными представителями): добровольность участия и личностная заинтересованность родителей (законных представителей); создание атмосферы взаимного уважения,

доверия и поддержки; принцип «сотрудничества» и «партнерства».

Условия.

1. Добровольность обращения за психологической помощью, предполагающая наличие у родителей внутренней готовности к сотрудничеству, самоизменению и совместному поиску путей решения возникающих трудностей.

2. Психологическая готовность родителей к участию в консультативном процессе, включающая принятие ответственности за происходящее в системе детско-родительских отношений и ориентацию на изменение собственных воспитательных установок.

3. Установление доверительного взаимодействия между консультантом и родителями, обеспечивающего открытость, искренность и возможность обсуждения проблемных аспектов семейного взаимодействия.

4. Соблюдение принципа конфиденциальности, выступающего необходимым этическим условием психологического консультирования и способствующего формированию безопасного пространства для работы с личностно значимыми переживаниями.

5. Профессиональная компетентность психолога-консультанта, включающая владение методами диагностики, консультирования и интерпретации семейных отношений, а также способность выстраивать гипотезы относительно механизмов возникновения трудностей.

6. Системный подход к анализу детско-родительских отношений, предполагающий рассмотрение семьи как целостной системы взаимосвязанных элементов, где изменения одного компонента отражаются на функционировании всей системы.

7. Единство диагностического и консультативного этапов работы, обеспечивающее связь между выявленными особенностями детско-родительских отношений и содержанием психологической помощи.

8. Регулярность и структурированность консультативного процесса, способствующие последовательному формированию новых способов

взаимодействия и закреплению достигнутых изменений.

Научно-методологические и теоретические основания разработки рекомендаций:

– положения о роли социальной среды в психическом развитии ребенка (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, М.И. Лисина);

– культурно-историческая теория Л.С. Выготского (учение о структуре и динамике возраста, концепция кризисов психического развития положение о социальной среде как источнике психического развития ребенка, понятие зоны ближайшего развития, положение об идеальной форме, задающей нормативную траекторию возрастного развития ребенка);

– подходы к изучению особенностей детско-родительских отношений и семейного воспитания, исследования о влиянии семьи на развитие личности ребенка [8; 26; 36; 37; 39].

Содержание консультационной работы.

Рекомендуется реализация обучающей программы для родителей в форме консультаций или тренингов.

Вводное занятие. Знакомство, постановка целей. Обсуждение текущих трудностей в общении с младшим школьником. Краткий обзор этапов развития личности младшего школьника.

Занятие 1–2. «Родительские стили и потребности ребенка». Разбор основных стилей воспитания (авторитарный, авторитетный, попустительский) и их проявлений в семье. Упражнения на осознание собственного стиля (например, анализ ситуаций из детства родителей). Рассказ о связи родительской поддержки на развитие самоописаний ребенка.

Занятие 3–4. «Эмоциональное принятие и доверие». Техники активного слушания и сочувствия: умение услышать переживания ребенка. Упражнения «Я-сообщение» для выражения эмоций без обвинений. Поощрение инициативы ребенка.

Занятие 5–6. «Баланс контроля и самостоятельности». Разбор моделей умеренного контроля (установление правил без наказания, совместное

принятие решений). Ролевая игра: разрешение конфликтной ситуации через диалог «родитель-ребенок». Дискуссия о том, как родитель может поощрять у ребенка планирование будущего (компонент временной перспективы личностной идентичности).

Занятие 7–8. «Формирование целостного Я-образа». Темы: «Как поддержать положительное отношение ребенка к себе», «Обсуждение целей и интересов ребенка: кем он хочет стать?». Практикум: каждый родитель формулирует и записывает сильные стороны своего ребенка; групповой разбор идей по дальнейшей поддержке этих качеств.

В рамках каждого занятия рекомендуется комбинировать: короткие лекционные блоки (используя результаты психологии развития), дискуссии, групповые упражнения и домашние задания.

Домашнее задание может включать: наблюдение за реакциями ребенка в конкретных ситуациях, ведение дневника позитивного подкрепления (когда и за что родители хвалили ребенка), совместные игры с элементами самовыражения.

Рекомендуется сочетать принятие ребенка с последовательной передачей ему посильной ответственности: ежедневно предлагать выбор из 2-3 вариантов, обсуждать мотивы и чувства через вопросы «что ты подумал/почувствовал/почему выбрал», избегая подмены детских решений «правильными». Для повышения целостности и реалистичности образа «Я во времени» целесообразны краткие семейные нарративные практики («Я был. Я есть. Я буду» с увязкой целей и шагов на ближайшую неделю).

Выводы по главе 2

Во второй главе была представлена организация и результаты эмпирического исследования взаимосвязи детско-родительских отношений и личностной идентичности младших школьников. Исследование проводилось на выборке из 20 обучающихся третьих классов и 20 матерей с использованием опросника родительского отношения А. Я. Варги и В. В. Столина, модифицированного теста «Кто Я?», методики «Я был, Я есть, Я буду» и письма о будущем. Для обработки данных применялись частотный анализ, проверка нормальности по критерию Шапиро-Уилка и корреляционный анализ ρ Спирмена в программе IBM SPSS Statistics 27.0.

Полученные результаты показали, что в исследуемой выборке личностная идентичность младших школьников уже обладает рядом выраженных характеристик: большинство детей демонстрируют достаточно высокую дифференцированность самоописания, преимущественно позитивное отношение к себе и наличие временной перспективы. Вместе с тем содержание этих самоописаний и степень их структурированности оказываются статистически сопряжены с отдельными параметрами родительского отношения. Наиболее отчетливо эта сопряженность проявилась в отрицательной связи между кооперацией и долей субъективных самоописаний ребенка ($\rho = -0,536$; $p = 0,015$). Кроме того, были выявлены тенденции отрицательной связи между симбиозом и долей субъективных самоописаний ($\rho = -0,421$; $p = 0,065$), а также между дифференцированностью самоописания и шкалами принятия/отвержения ($\rho = -0,372$; $p = 0,096$) и гиперсоциализации ($\rho = -0,366$; $p = 0,100$).

Содержательно это позволяет заключить, что особенности семейного взаимодействия сопряжены не столько с общим наличием или отсутствием образа Я у ребенка, сколько с формой его самоописания, степенью его развернутости и соотношением внешних и внутренних характеристик в структуре самовосприятия. Поддерживающее, но социально организованное взаимодействие, равно как и повышенная опека либо контролирующая позиция взрослого, могут быть связаны с тем, как ребенок описывает самого себя и насколько дифференцированным

оказывается его образ «Я». При этом выявленные связи следует трактовать именно как корреляционные, а не причинно-следственные.

Таким образом, гипотеза исследования получила частичное подтверждение: статистически значимые и тенденциозные взаимосвязи обнаружены не по всем, но по ряду ключевых параметров родительского отношения и личностной идентичности. Результаты второй главы подтверждают целесообразность дальнейшего изучения личностной идентичности младших школьников в контексте семейного взаимодействия и создают основание для разработки практических рекомендаций для родителей и специалистов системы сопровождения ребенка.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование было направлено на теоретическое обоснование и эмпирическое выявление взаимосвязи между детско-родительскими отношениями и личностной идентичностью детей младшего школьного возраста. Анализ научной литературы показал, что понятие идентичности в психологии имеет многозначный характер и описывается как в логике личностной целостности и непрерывности «Я», так и в логике соотнесения человека с социальными нормами, ролями и культурными ожиданиями. В настоящей работе эта многозначность была специально учтена: в качестве общей теоретической рамки принят подход П. Б. Селюгиной, позволяющий понимать личностную идентичность как многокомпонентное образование, а для возрастено-адекватной эмпирической конкретизации использован подход М. М. Кончаловской, в котором становление личностной идентичности в дошкольном и младшем школьном возрасте раскрывается через показатели дифференцированности самоописания, соотношения объективных и субъективных самоописаний, временной перспективы, целостности, реалистичности и отношения к себе.

Эмпирическая часть исследования показала, что в младшем школьном возрасте личностная идентичность уже имеет отчетливо выраженные формы проявления и может быть зафиксирована с помощью анализа самоописаний, временной перспективы и отношения ребенка к себе. Одновременно установлено, что отдельные параметры родительского отношения статистически сопряжены с особенностями этой идентичности. Наиболее значимым результатом стала отрицательная корреляция между кооперацией и долей субъективных самоописаний ребенка. Кроме того, выявлены тенденции отрицательной связи симбиоза с долей субъективных самоописаний, а также принятия/отвержения и гиперсоциализации с дифференцированностью самоописания. Эти данные позволяют утверждать, что семейный контекст следует рассматривать как важное условие

становления личностной идентичности младшего школьника, хотя причинно-следственные выводы в рамках данного исследования не делаются.

Теоретическая значимость работы состоит в уточнении самого способа изучения личностной идентичности в младшем школьном возрасте. Исследование показывает, что на данном возрастном этапе продуктивно рассматривать личностную идентичность не через подростковые статусы жизненного выбора, а через возрастно-специфические характеристики самоописания, временной перспективы и отношения к себе. Такое решение позволяет согласовать общепсихологические представления о многокомпонентной структуре идентичности с реальными возможностями диагностики младших школьников. Практическая значимость работы заключается в том, что полученные результаты могут использоваться в консультировании семей, в психолого-педагогическом сопровождении учащихся начальной школы, а также при проектировании профилактических программ, ориентированных на развитие рефлексии, самопонимания и более дифференцированного образа «Я» у детей.

На основании результатов исследования можно сформулировать следующие практические рекомендации. Родителям целесообразно поддерживать эмоционально теплый и принимающий контакт с ребенком, однако избегать избыточной опеки и чрезмерного контроля, которые могут ограничивать самостоятельное осмысление ребенком собственных переживаний и качеств. Важно не сводить общение только к обсуждению учебных успехов и требований, а чаще говорить с ребенком о его чувствах, желаниях, личностных качествах, переживаниях и представлениях о будущем. Педагогам рекомендуется создавать условия, в которых ребенок может описывать себя не только через учебную роль, но и через индивидуальные особенности, интересы и внутренние состояния; полезны задания на развитие рефлексии, самоописания и временной перспективы. Школьным психологам следует включать в сопровождение младших школьников и их семей методы, направленные на развитие дифференцированного образа «Я», а также

использовать данные о характере детско-родительских отношений как значимый ориентир в профилактике школьной дезадаптации и эмоциональных трудностей.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с расширением и диверсификацией выборки. В целом проведенная работа позволяет сделать вывод о том, что личностная идентичность младшего школьника уже в начальной школе является достаточно чувствительной к особенностям семейного взаимодействия, а потому учет детско-родительского контекста представляет собой важное условие психологической помощи ребенку в начальной школе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алешина Ю.Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. М.: Класс, 2004. 208 с.
2. Архиреева Е.В. Развитие критического самоотношения у младших школьников // Начальная школа. 2013. № 7. С. 97–101.
3. Аникин А.Н. Социально-психологическое содержание образа-Я // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2021. Т. 10. № 6А. С. 119–132.
4. Асмолов, А.Г. Личность как предмет психологического познания. М.: Смысл, 2010. 368 с.
5. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. 464 с.
6. Болотова, А. К. Психология развития и возрастная психология. М.: Высшая школа экономики, 2012. 526 с.
7. Боулби Д. «Привязанность». Пер. с англ.: Н. Григорьева, Г. Бурменская. Изд.: Гардарики, М. 2003. 477 с.
8. Варга А.Я. Структура и типы родительского отношения: дис. канд. психол. наук. М. 1986. 206 с.
9. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 4: Детская психология / под ред. Д.Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
10. Груздева О.В. Возможности измерения параметров идентичности и самосознания детей в период становления, в дошкольном возрасте // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2024. № 2. С. 89-102.
11. Диксон, Уоллес. Двадцать великих открытий в детской психологии / У. Диксон; [Пер. с англ.: О. Исакова и др.]. 2-е изд., междунар. СПб.: Прайм-Еврознак; М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2004. 448 с.
12. Зеличенко И.М., Лазаренко Л.А. Влияние детско-родительских отношений на самооценку детей младшего школьного возраста // Педагогика:

история, перспективы. 2025. Т. 8. № 4. С. 56–71.

13. Иванова Н.Л. Личностная и социальная идентичность: психологические механизмы взаимодействия. СПб.: Речь, 2013. 224 с.

14. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учеб. пособие. М.: Гардарики, 2005. 320 с.

15. Конищева А.В. Подходы к исследованию родительского отношения в российской психологии // Психология и право. 2022. Т. 12. № 3. С. 88–96. DOI: 10.17759/psylaw.2022120308.

16. Кончаловская М.М. Особенности становления личностной идентичности в дошкольном и младшем школьном возрасте: диссертация... кандидата психологических наук: 19.00.01. М., 2006. 173 с.

17. Кочетова Ю.А., Валуева М.В. Стиль детско-родительского взаимодействия как фактор психологического благополучия старших дошкольников // Молодой ученый. 2023. № 19 (466). С. 550-558.

18. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е изд., испр. М.: Смысл, 2003. 488 с.

19. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986. 144 с.

20. Мид Дж. Сознание, самость и общество // Социология: классические и современные парадигмы. Хрестоматия. Сост. С.А. Кравченко, М.О. Мнацаканян, М., 1998. 392 с.

21. Миронов В.В. Идентичность как философская категория // Вопросы философии. 2015. № 4. С. 515.

22. Молчанов С.В. Психология подросткового и юношеского возраста: учебник для академического бакалавриата. М: Издательство Юрайт, 2023. 352 с. URL: <https://urait.ru/bcode/531072/p.87> (дата обращения: 27.04.2025).

23. Мороз Р.А. Анализ результатов экспериментального исследования влияния семейных нарративов на формирование личностной идентичности детей старшего дошкольного возраста // Jurnal.org: Научные публикации. 2013. URL: <https://jurnal.org/articles/2013/psih7.html> (дата обращения:

27.04.2025).

24. Мухина В.С. Возрастная психология. М.: Академия, 2003. 384 с.;
Кон И. С. Пол и культура. М.: Логос, 2010. 367 с.

25. Насонова Е.Б. Влияние внутрисемейных отношений на эмоциональное поведение младшего школьника: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Киев, 1990.

26. Овчарова Р.В. Родительская толерантность как фактор развития личности ребенка: монография / Р. В. Овчарова, И. А. Николаева. М.: Издательство Юрайт, 2025. 195 с. (Актуальные монографии). URL: <https://urait.ru/bcode/568124/p.24> (дата обращения: 27.04.2025).

27. Овчинникова Ю.Г., Селюгина П.Б. Личностная идентичность: от философских истоков к психологической сущности // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9. № 1. С. 153–161.

28. Олпорт Г. Становление личности. М.: Смысл, 2002. 462 с.

29. Петрова А.А. Материнские представления об индивидуальнопсихологических особенностях ребенка как фактор детско-родительского эмоционального взаимодействия: дис.канд. психол. наук. М., 2008.

30. Петровский А.В. Психология развивающейся личности. М.: Педагогика. 1987. 240 с.

31. Посысоев Н.Н., Жедунова Л.Г., Можаровская И.А., Юрасова Е.Н. Основы психологии семьи и семейного консультирования. М.: Юрайт. 2026. 267 с.

32. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». URL: <https://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (дата обращения: 06.04.2025).

33. Селюгина П.Б. Внутренний образ прародителей в структуре личностной идентичности: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.01. М. 2013. 170 с.

34. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. М.: Школьная Пресса, 2000. 416 с.
35. Сорокоумова Е.А. Возрастная психология: учебник для вузов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт. 2025. 227 с. (Высшее образование). URL: <https://urait.ru/bcode/563075/p.38> (дата обращения: 27.04.2025)
36. Спиваковская А.С. Как быть родителями. М.: Педагогика. 1986. 160 с.
37. Спиваковская А.С. Обоснование психологической коррекции неадекватной родительской позиции. М.: Просвещение. 1981. 279 с.
38. Стайн М. Юнговская карта души: Введение в аналитическую психологию. Под ред.: Данько Ю. М.: Когито-Центр. 2010. 255 с.
39. Столин В.В., Голосова Н.И. Факторная структура эмоционального отношения человека к человеку // Психологический журнал. 1984. Т. 4. № 2. С. 62-68.
40. Толстых Н.Н. Социальная психология развития: учебник для вузов / под редакцией 2-е изд., перераб. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2025. 531 с. (Высшее образование). Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. URL: <https://urait.ru/bcode/555594> (дата обращения: 27.04.2025).
41. Хоментausкас Г.Т. Семья глазами ребенка. М.: Педагогика, 1989. 160 с.
42. Шнейдер Л.Б. Психология идентичности: учебник и практикум для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2022. 328 с.
43. Шнейдер Л.Б. Психология родительства: учебник для вузов. М.: Юрайт. 2025. 129 с. (Высшее образование). URL: <https://urait.ru/bcode/568516/p.79> (дата обращения: 27.04.2025).
44. Шнейдер Л. Б. Семейная психология: Учебное пособие для вузов. 2-е изд. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2006. 768 с.
45. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И. В., Никольская И.М. Семейный

диагноз и семейная психотерапия. Учебное пособие для врачей и психологов. Изд. 2-е, испр. и доп. СПб.: Речь, 2006, 352 с.

46. Эйдемиллер Э.Г. Психология и психотерапия семьи. СПб.: Питер, 2002. 319 с.

47. Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии. М.: Academia, 2004. (Classicus).

48. Эриксон Э. Детство и общество. СПб.: Питер, 2019. 448 с.

49. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 1996. с. 342.

50. Bagan G., Tur-Porcar, A.M., Llorca A. Learning and parenting in Spanish environments: Prosocial behavior, aggression, and self-concept // Sustainability. 2019. Vol. 11. P. 51-93.

51. Baumrind D. Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior // Genetic Psychology Monographs. 1967. Vol. 75(1). P. 43-88.

52. Bowlby J. Attachment and Loss. N.Y.: Basic Books. 1982. Vol. 1. Attachment. 2nd ed. 428 p.

53. Delvecchio E., Germani A., Raspa V., Lis A., Mazzeschi C. Parenting styles and child's well-being: the mediating role of the perceived parental stress // Europe's Journal of Psychology. 2020. Vol. 16, N. 3. P. 514-531.

54. Haslam D., Poniman C., Filus A., Sumargi A., Boediman L. Parenting style, child emotion regulation and behavioral problems: the moderating role of cultural values in Australia and Indonesia // Marriage & Family Review. 2020. Vol. 56, N. 4. P. 320-342.

55. Jahng K.E. Exploring pathways to middle school students' life satisfaction // Child Indicators Research. 2019. Vol. 12. P. 1643-1662.

56. Kuhn M.H., McPartland T.S. An empirical investigation of self-attitudes // American Sociological Review. 1954. Vol. 19, N. 1. P. 6876. DOI: 10.2307/2088175

57. Marcia J. Ego identity: a handbook for psychological research. N.Y.:

Springer-Verlag NewYork Inc., 1993.

58. Martínez E., Julián A. Relación entre los estilos educativos parentales o prácticas de crianza y la ansiedad infanto-juvenil: una revisión bibliográfica // Revista Española de Pedagogía. 2017. Vol. 75, N. 267. P. 337-351.

59. Moreno M.J.H., Espada S.J.P., Gómez B.M.I. Role of parenting styles in internalizing, externalizing, and adjustment problems in children // Mental Health. 2020. Vol. 43, N. 2. P. 73-84.

60. Willroth E.C., Atherton O.E., Robins R.W. Life satisfaction trajectories during adolescence and the transition to young adulthood: Findings from a longitudinal study of Mexican-origin youth // Journal of Personality and Social Psychology. 2021. Vol. 120, N. 1. P. 192205.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Результаты проверки данных на подчиненность закону нормального
распределения

Таблица 5

Критерии нормального распределения

Диагностируемый параметр	Колмогорова-Смирнова			Критерий Шапиро-Уилка		
	Статистика	ст.св.	знач.	Статистика	ст.св.	знач.
Принятие / Отвержение	0,163	20	0,175	0,932	20	0,171
Социальная желательность	0,211	20	0,020	0,883	20	0,020
Симбиоз	0,217	20	0,015	0,916	20	0,083
Гиперсоциализация	0,153	20	0,200	0,947	20	0,319
Инфантилизация	0,346	20	0,000	0,814	20	0,001
Степень дифференцированности	0,171	20	0,127	0,916	20	0,084
Объективное	0,176	20	0,105	0,946	20	0,313
Субъективное	0,113	20	0,200	0,972	20	0,799
Временной интервал	0,479	20	0,000	0,450	20	0,000

Результаты корреляционного анализа между типами детско-родительских отношений и личностной идентичностью у детей младшего школьного возраста

Таблица 6

Корреляции

Диагностируемый параметр			Принятие / Отвержение	Симбиоз	Симбиоз	Симбиоз	Гиперсоциализация	Инфантилизация	Степень дифференцированности	Объемное	Субъективное	Временной интервал
Ро Сп ир ме на	Принятие / Отвержение	Коэффициент корреляции	1,000	0,511	0,477	0,153	0,309	-0,372	-0,086	-0,315	-0,097	
		Знач. (двухсторонняя)		0,021	0,034	0,520	0,184	0,096	0,719	0,176	0,686	
		N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	
	Социальная желательность	Коэффициент корреляции	0,511	1,000	0,423	0,207	0,129	-0,312	-0,057	-0,536	-0,097	
		Знач. (двухсторонняя)	0,021		0,063	0,380	0,589	0,180	0,811	0,015	0,684	
		N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	
	Симбиоз	Коэффициент корреляции	0,477	0,423	1,000	0,127	0,445	-0,099	0,117	-0,421	-0,053	
		Знач.	0,0	0,0		0,594	0,049	0,678	0,62	0,06	0,8	

	(двухсторонняя)	34	63					4	5	24
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Гиперспециализация	Коэффициент корреляции	0,153	0,207	0,127	1,000	0,379	-0,366	0,090	-0,220	-0,105
	Знач. (двухсторонняя)	0,520	0,380	0,594		0,099	0,100	0,707	0,351	0,659
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Инфантилизация	Коэффициент корреляции	0,309	0,129	0,445	0,379	1,000	-0,248	-0,047	-0,108	0,040
	Знач. (двухсторонняя)	0,184	0,589	0,049	0,099		0,291	0,843	0,650	0,868
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Степень дифференцированности	Коэффициент корреляции	-0,372	-0,312	-0,099	-0,366	-0,248	1,000	0,317	0,471	-0,400
	Знач. (двухсторонняя)	0,096	0,180	0,678	0,100	0,291		0,173	0,036	0,081
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Объективное	Коэффициент корреляции	-0,086	-0,057	0,117	0,090	-0,047	0,317	1,000	0,006	-0,098

		ции									
		Знач. (двухсторонняя)	0,719	0,811	0,624	0,707	0,843	0,173		0,978	0,682
		N	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Субъективное	Коэффициент корреляции	-0,315	-0,536	-0,421	-0,220	-0,108	0,471	0,006	1,000	-0,100
		Знач. (двухсторонняя)	0,176	0,015	0,065	0,351	0,650	0,036	0,978		0,676
		N	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Временной интервал	Коэффициент корреляции	-0,097	-0,097	-0,053	-0,105	0,040	-0,400	-0,008	-0,100	1,000
		Знач. (двухсторонняя)	0,686	0,684	0,824	0,659	0,868	0,081	0,682	0,676	
		N	20	20	20	20	20	20	20	20	20