**Содержание.**

**Введение.**

**1. Исторический обзор психологических исследований проблемы творчества.**

1.1. Зарубежные исследования.

1.2. Отечественные исследования.

**2. Отличительные особенности творческой личности.**

**3. Психолого-педагогические особенности младшего школьного возраста.**

3.1. Теоретические основы развития креативности детей младшего школьного возраста.

**4. Семейное воспитание.**

4.1. Типы семейных взаимоотношений.

**5. Методы исследования.**

5.1. Модифицированные креативные тесты Вильямса (САР).

5.2. Опросник родительского отношения (ОРО).

5.3. Тест «измерения родительских установок и реакций».

5.4. Тест-опросник удовлетворённости браком (ОУБ).

**Результаты исследования.**

**Заключение.**

**Список литературы.**

**Введение.**

Творческое начало рождает в ребёнке живую фантазию, живое воображение. Творчество по природе своей основано на желании сделать что-то, что до тебя ещё никем не было сделано, или хотя то, что до тебя существовало, сделать по-новому, по-своему, лучше. Иначе говоря, творческое начало в человеке – это всегда стремление вперёд, к лучшему, к прогрессу, к совершенству и, конечно, к прекрасному в самом высоком и широком смысле этого понятия.

Вот такое творческое начало искусство и воспитывает в человеке, и в этой своей функции оно ничем не может быть заменено. По своей удивительной способности вызывать в человеке творческую фантазию оно занимает, безусловно, первое место среди всех многообразных элементов, составляющих сложную систему воспитания человека. А без творческой фантазии не сдвинуться с места ни в одной области человеческой деятельности.

Нередко от родителей и даже от учителей-воспитателей можно услышать такие слова: «Ну зачем он тратит дорогое время на сочинение стихов – у него ведь нет никакого поэтического дара! Зачем он рисует – из него ведь всё равно художник не получится! А для чего он пытается сочинять какую-то музыку – ведь это не музыка, а чепуха какая-то получается!..» Какое во всех этих словах огромное заблуждение! В ребёнке надо обязательно поддерживать любое его стремление к творчеству, какими бы наивными и несовершенными ни были результаты этих стремлений. Сегодня он пишет нескладные мелодии, не умея сопроводить их даже самым простейшим аккомпанементом; сочиняет стихи, в которых корявые рифмы соответствуют корявостям ритмов и метра; рисует картинки, на которых изображены какие-то фантастические существа без рук и с одной ногой…

Только не вздумайте посмеяться над этими проявлениями детского творчества, какими бы смешными они вам не показались. Это было бы самой большой вашей педагогической ошибкой, какую только можно совершить в данном случае. Ведь за всеми этими наивностями, нескладностями и корявостями кроются искренние и потому самые истинные творческие устремления ребёнка, самые подлинные проявления его хрупких чувств и не сформировавшихся ещё мыслей.

Он, может быть, не станет ни художником, ни музыкантом, ни поэтом (хотя в раннем возрасте это очень трудно предвидеть), но, возможно, станет отличным математиком, врачом, учителем или рабочим, и вот тогда самым благотворным образом дадут о себе знать его детские творческие увлечения, добрым следом которых останется его творческая фантазия, его стремление создавать что-то новое, своё, лучшее, двигающее вперёд дело, которому он решил посвятить свою жизнь.

**Цель исследования:** изучить влияние семейной среды на развитие творческого мышления у ребёнка младшего школьного возраста.

**Задачи:** 1)изучить уровень творческого мышления у детей младшего школьного возраста; 2)изучить особенности взаимоотношений родителей и детей.

**Предмет исследования:** уровень творческого мышления младших школьников, а также стили воспитания и родительские установки в семьях данных детей.

**Объект исследования:** младшие школьники, их родители и стили семейного воспитания.

**Гипотеза:** в семье, где присутствует согласие между супругами, где ребёнку уделяют достаточно внимания и применяются благоприятные стили воспитания, творческое мышление ребёнка развивается.оэтом (хотя в раннем возрасте это очень трудно предвидеть), но, возможно, ста

**1. Исторический обзор психологических исследований проблемы творчества**

**1.1 Зарубежные исследования**

С давних времен умы ученых и философов занимает вопрос: "Как возможно творческое мышление?".

Этой проблемой занимались еще античные философы (Гераклит, Демокрит, Платон), выдвигая весьма прогрессивные для того времени идеи. Интересна, например, идея Платона, в чем-то предвосхитившая идею З.Фрейда, изложенная в учении об эросе [7]. Платон представляет, что божественное творчество, плодом которого является мироздание, есть момент божественного созерцания. Аналогично этому и человеческое творчество есть только момент в достижении высшего, доступного человеку "умного" созерцания. Стремление к этому высшему состоянию, род одержимости и есть "Эрос", который предстает и как эротическая одержимость тела, стремление к рождению, и как эротическая одержимость души стремление к художественному творчеству, и, наконец, как одержимость духа - страстная тяга к чистому созерцанию прекрасного. Существенное влияние на дальнейшие исследования творческого мышления в психологии оказали идеи Аристотеля [7], которые легли в основу ассоциативной психологии. Ассоцианистский подход получил широкое распространение в XVII – XVIII веках. Он объяснял все умственные (когнитивные) процессы в терминах двух основных компонент:

– идей (или элементов) и

– ассоциаций (или связей) между ними.

Отличительной чертой являлось признание ассоциации в качестве основной структурной единицы психического, ассоциация использовалась и как объяснительный принцип. Рациональное сводилось к чувственному, отсутствовал анализ субъекта, его деятельности, направленности, активности [15].

Ассоциативная психология оказалась не в состоянии объяснить закономерности процесса сознательного мышления и, в частности творческого мышления. Исходные принципы традиционной эмпирической ассоциативной психологии не давали ей возможность изучать сложные психические явления, в частности интуицию. Она признавала только "сознательное мышление" (индукция, дедукция, способность сравнения, отношения), подчиняющееся ассоциативным законам.

Тем не менее, необходимо отметить вклад психологов-ассоцианистов в исследование психологии творческого мышления. Установленные ими законы ассоциаций является крупнейшим достижением психологической науки ХIХ века. Они помогают понять, например, почему прежний опыт зачастую может блокировать творческий подход к решению задачи (проблемы), а также объяснить общеизвестный факт успешной творческой работы молодых ученых, еще не обладающих энциклопедическими знаниями. На основании этих законов был разработан, например, метод гирлянд случайностей и ассоциаций, применяемый сейчас в эвристике в качестве приема активизации творческого мышления [14].Раздел "психология мышления" впервые выделяется психологами, относящимися к Вюрцбургской школе. В противоположность ассоцианистам, представители этой школы (О. Кюльпе, К. Марбе, Н. Ах) рассматривали мышление как внутреннюю деятельность по решению задач [15]. Именно в Вюрцбургской школе для исследования мышления впервые был применен метод экспериментальной интроспекции. Исследования привели к открытию феномена "безобразного мышления", а также показали, что каждая ассоциация определяется не предшествующей ассоциацией, а направляется задачей – явление, получившее название детерминирующей тенденции. Выделив мышление в самостоятельную деятельность, Вюрцбургская школа фактически противопоставила и оторвала ее от практической деятельности, мышления, языка и чувственных образов. Вместе с тем был в значительной мере предопределен круг вопросов, которые впоследствии стали основными в рамках психологии мышления: соотношение внешней и внутренней деятельности, мышления и языка, мышления и чувственных образов, детерминация мышления и его избирательность, задача и средства ее решения [15]. Сформулированное Вюрцбургской школой определение мышления как процесса решения проблем наложило свой отпечаток на всю последующую историю экспериментальной психологии мышления, которую в определенном смысле можно рассматривать как историю разработки и применения в психологических исследованиях мышления различных вариантов метода проблемных ситуаций.

Близок к Вюрцбургской школе был и О. Зельц, понимавший мышление как функционирование интеллектуальных операций. Развивая свои представления о самом решении задач, О. Зельц наибольшее значение придает самой первой фазе – образованию "общей задачи", которая формируется в результате обработки исходного материала. Главным ее звеном он видел выделение "предметных отношений" между элементами. Результатом такого выделения О. Зельц полагал образование проблемного комплекса [15], в котором:

– выделены характеристики известного,

– определено место неизвестного,

– выделены отношения между данным и искомым.

Суть проблемности он видел в незавершенности этого комплекса. О. Зельцем введено также важное понятие "антиципация", при этом он подчеркивает, что антиципации подлежит только искомое, т.е. неизвестное получает как бы косвенное определение через отношение к известному. Выявление отношений между известным и искомым с последующей антиципацией искомого представляет собой процесс образования общей задачи. Таким образом, О. Зельц процесс мышления считал процессом заполнения разрывов или восстановления недостающих звеньев в этом комплексе, а не

цепочкой ассоциаций, как считали представители ассоцианистского подхода.

Нельзя обойти вниманием и психоаналитический подход к исследованию творческого мышления. В рамках этого подхода впервые была предпринята попытка выделения фактора, лежащего в основе мыслительной активности.

Основатель психоанализа и приверженец энергетической теории человека З.Фрейд считал, что творческий продукт является результатом косвенного выражения сексуальной и агрессивной энергии, которой не дали выразить себя более прямым путем [10].

А. Адлер смещает акценты с сексуальной сферы на социальную, а творчество трактовал как специфический способ компенсации комплекса неполноценности [10].

К. Юнг рассматривал стремление к творчеству как часть базовой энергии либидо. В самом же феномене творчества он видел проявление архетипов коллективного бессознательного, пропущенных сквозь призму индивидуального опыта и восприятия творца.

Психоанализ впервые акцентировал важность проблемы мотивов и значимость бессознательного в мышлении [15].

Новый аспект мышления был выделен в трудах представителей гештальт-психологии – М. Вертхаймера, К. Дункера, В. Келера и других. В рамках данной школы в основном проводились экспериментальные исследования восприятия, затем некоторые выводы были перенесены на изучение мышления. Основным положением данной школы являлось утверждение, что целостный образ – гештальт – возникает не путем синтеза, а сразу как целостный. Сам гештальт истолковывался как функциональный, т. е. как некоторая структура, характеризуемая через функцию, а мышление – как деятельность последовательного переструктурирования, продолжающегося вплоть до нахождения необходимого по ситуации гештальта (структуры), что и было названо "инсайтом", или "озарением" [15, 2].

Психологи-гуманисты (Г. Олпорт, А. Маслоу) считали, что первоначальный источник творчества – мотив личностного роста. По Маслоу – это потребность в самоактуализации, полной и свободной реализации своих способностей и жизненных возможностей [5].

Творческое мышление изучалось также в рамках психометрического подхода. Здесь можно выделить концепцию креативности Дж. Гилфорда и Э.П. Торренса, представляющую креативность как универсальную познавательную творческую способность. Гилфорд выделил два типа мышления: конвергентное и дивергентное. В рамках своей концепции Гилфорд считал операцию дивергенции наряду с операциями преобразования и импликации, основой креативности как общей творческой способности [5].

Исследованиями уровня креативности и зависимости степени проявления креативности от воздействующих факторов занимался Р. Стернберг. Согласно его концепции [5] интеллектуальное поведение по отношению к внешнему миру может выражаться в адаптации, выборе типа внешней среды или ее преобразовании. Если человек реализует третий тип отношений, то при этом он проявит творческое поведение.

Свершившееся в середине ХХ в. изобретение ЭВМ, способных решать задачи, которые ранее были доступны только человеческому интеллекту, оказало большое влияние на развитие психологии мышления. Впервые зазвучала идея "искусственного интеллекта", которая нашла отражение в исследованиях А.Ньюэлла и Г. Саймона, М. Минского и Дж. Маккарти. Таким образом, в связи с зарождением информационных технологий исследования творческого мышления стали развиваться также в новом направлении: появился так называемый информационный, или когнитивный, подход.

Когнитивная психология сформировалась на стыке необихевиоризма и гештальт-психологии, объединенных компьютерной метафорой: человек стал рассматриваться как средство переработки информации. Один из основоположников когнитивной психологии – Линдсей – так разъясняют эту позицию: "Мы рассматриваем организм человека как активный преобразователь информации, всегда стремящийся к обобщению и истолкованию поступающих сенсорных данных и к интерпретации и восстановлению информации, хранящейся в его памяти, с помощью разного рода алгоритмов и стратегий" [цит. по 14, с. 8]. Таким образом, первоначально в качестве основной задачи в когнитивной психологии выступало изучение преобразования информации, происходящее с момента поступления сигнала до получения ответа. При этом специалисты исходили из уподобления процессов переработки информации человеком и вычислительным устройством. Исследования в этой области связаны также с именем У. Найссера. В 1967 г. вышла его книга "Cognitive Psychology", которая стала в определенном смысле программной. В настоящее же время все больше подчеркивается ограниченность подобного рода аналогий. Тем не менее, нельзя не признать, что методы смежных отраслей знания дали психологам новые способы видения старых проблем.

Это направление продолжает развиваться и сейчас. Проводимые в рамках когнитивного подхода исследования объединены тематикой, которую в самом общем виде можно охарактеризовать как анализ различных аспектов мыслительной деятельности индивида, широким использованием экспериментальных данных, а также достаточно общим представлением о значимости для анализа мыслительной активности методов, разрабатываемых в теории информации и структурной лингвистике. Когнитивный подход унаследовал от бихевиоризма уверенность в значимости контролируемых лабораторных исследований, а также отношение к проблематике научения и памяти как принципиально важной для понимания мышления и поведения.

**1.2 Отечественные исследования**

Одним из крупнейших исследователей творческого мышления является Я.А. Пономарев. В своих работах Пономарев подчеркивает принципиальное отличие человеческого мышления от "мышления" машинного: "машина способна работать только с системами знаковых моделей и не способна работать с моделями надстроечно-базальными" [11, с. 173], т.е. субъектными вторичными моделями действительности. Согласно его концепции первичных и вторичных объектных и субъектных моделей действительности, представляющих собой разные структурные уровни взаимодействия субъекта и объекта, для решения творческих задач в первую очередь требуется "способность действовать в уме"(СДУ), отсутствующая у животных, и определяемая высоким уровнем развития внутреннего плана действий (ВПД). [5]. В качестве ментальной единицы творческости мышления Пономарев предлагает рассматривать разность уровней, доминирующих при постановке и решении задач [11].

Другой признанный исследователь, Д.Б. Богоявленская, подходит к исследованию творческого мышления с позиций системного подхода и предлагает выделить в качестве единицы исследования творчества интеллектуальную активность. Выдвигая ее в качестве психологического аспекта изучения творчества, она утверждает, что "… мерой интеллектуальной активности, ее наиболее важной качественной характеристикой, может служить интеллектуальная инициатива, понимаемая как продолжение мыслительной деятельности за пределами ситуативной заданности, не обусловленное ни практическими нуждами, ни внешней или субъективной отрицательной оценкой работы" [2, с. 191]. Таким образом, она рассматривает творчество как "дериват интеллекта, преломленного через мотивационную структуру, которая либо тормозит, либо стимулирует умственные способности" [2, с. 194].

**2. Отличительные особенности творческой личности**

Способностью к творческому мышлению в какой-то мере обладает, наверное, каждый. В детстве, когда преобладает образное мышление, эта способность часто проявляется в рисунках, лепках, построениях из подручных материалов, в подростковом возрасте многие пишут стихи, а в зрелом она, как правило, помогает решать прикладные задачи разного уровня (от повседневных до научно-технических и т.д.). Тем не менее, не каждого человека мы можем назвать личностью творческой.

Творческим обычно называют человека, совершившего научное открытие, гениальное изобретение или создавшего произведение искусства, т.е. совершившего творческий акт, который был высоко оценен большинством, а также человека неординарного в своем восприятии действительности и реакции на нее.

Последняя формулировка достаточно "скользкая", ибо под это определение попадают люди с психическими отклонениями. Впрочем, наличие душевной болезни не исключает возможности проявления высоких творческих способностей, что подтверждается примерами Наполеона, Гоголя и других. Следует оговориться, что в свое время даже выдвигалась гипотеза о наличии прямой зависимости гениальности и безумия (Ч. Ломброзо, Д. Карлсон), однако позднейшие исследования (например, Т. Саймонтона) ее не подтвердили [5].

Долгое время способности к интеллектуальному творчеству исследовались так, как подсказывал здравый смысл: чем выше уровень умственных способностей, тем больше творческая отдача человека.

Основоположником эмпирического подхода к исследованию индивидуальных качеств творческой личности является Ф. Гальтон [5], который совместно с Ч. Пирсоном заложил основы психометрики и психодиагностики. А впервые применили психометрический метод для исследования креативности Дж. Гилфорд и Э.П. Торренс. Они провели ряд исследований взаимосвязи интеллекта и креативности с применением тестов, где под креативностью понималась прежде всего способность к дивергентному мышлению. В результате эмпирических исследований Гилфорд и Торренс [5] сделали вывод о наличии положительной корреляции между уровнями IQ и креативности. При этом они утверждали, что более высокий уровень интеллекта, обуславливает большую вероятность того, что у испытуемого будут высокие показатели по тестам креативности, хотя у лиц, продемонстрировавших высокоразвитый интеллект, могут встречаться низкие показатели креативности. В то же время их исследования показали, что при низком IQ высокая дивергентная продуктивность никогда не обнаруживалась. Торренс даже предложил теорию интеллектуального порога, которая состоит в том, что при IQ ниже 115 – 120 баллов интеллект и креативность неразличимы и образуют единый фактор, а при IQ выше 120 – творческие способности и интеллект становятся независимыми факторами [5].

Однако опубликованные вскоре результаты исследований Гетцельса и Джексона [1] представляют данные, свидетельствующие об отсутствии корреляции между показателями интеллекта и креативности.

Более поздние исследования М. Воллаха и Н. Когана [5], которые также применяли тестовый метод, но при этом модифицировали его в соответствии со своим пониманием условий, благоприятных для проявления креативности: они сняли лимиты времени, вели к минимуму соревновательность участников в ходе выполнения тестов и сняли ограничение единственного критерия правильности ответа. В результате они пришли к выводу, что при соблюдении в ходе исследования условий, наиболее приближенных к обычным жизненным ситуациям, корреляция креативности и тестового интеллекта будет близка к нулю.

Действительно, человек может быть интеллектуалом и не быть креативом, и наоборот. Так, например, Левинсон-Лессинг разделял творчески мало продуктивных ученых-эрудитов, называя их "ходячими библиотеками", и творчески продуктивных ученых, не отягощенных переизбытком оперативных знаний, обладающих мощно развитой фантазией и блестяще реагирующих на всякого рода намеки. [11].

Кроме того, различными авторами разрабатывались различные модели креативной личности. Так, в гештальт-психологии считались обязательными следующие требования к умственному складу творца:

- не быть ограниченным, ослепленным привычками;

- не повторять просто и раболепно то, чему вас учили;

- не действовать механически;

- не занимать частичную позицию;

- не действовать со вниманием, сосредоточенным на ограниченную часть проблемной структуры;

- не действовать частичными операциями, но свободно, с открытым для новых идей умом оперировать с ситуацией, стараясь найти ее внутренние соотношения.

А. Маслоу указывает креативность в ряду 15 существенных черт самоактуали-зирующейся личности [8]. Соответственно, можно считать, что наличие остальных 14 черт, по Маслоу, относятся к особенностям творческой личности.

Гилфорд выделил 4 основных качества, присущих креативной личности [9]:

· Оригинальность, нетривиальность, необычность высказываемых идей, ярко выраженное стремление к интеллектуальной новизне. Творческий человек почти всегда и везде стремится найти свое собственное, отличное от других решение.

· Семантическая гибкость, т.е. способность видеть объект под новым углом зрения, обнаруживать его новое использование, расширять функциональное применение на практике.

· Образная адаптивная гибкость, т.е. способность изменить восприятие объекта таким образом, чтобы видеть его новые, скрытые от наблюдения стороны.

· Семантическая спонтанная гибкость, т.е. способность продуцировать разнообразные идеи в неопределенной ситуации, в частности в такой, которая не содержит ориентиров для этих идей.

Позже Гилфорд выделяет 6 параметров креативности [5]:

- способность к обнаружению и постановке проблем;

- способность к генерированию большого числа идей;

- гибкость – способность продуцировать разнообразные идеи;

- оригинальность – способность отвечать на раздражители нестандартно;

- способность усовершенствовать объект, добавляя детали;

- способность решать проблемы, т.е. способности к синтезу и анализу.

По Стернбергу [5], творческая личность должна обладать следующими индивидуальными чертами:

- способность идти на разумный риск;

- готовность преодолевать препятствия;

- толерантность к неопределенности;

- готовность противостоять мнению окружающих.

А. Олах указывает на следующие личностные черты, присущие творческим людям [5]:

- независимость – личностные стандарты важнее стандартов группы, неконформность оценок и суждений

- открытость ума – готовность поверить своим и чужим фантазиям, восприимчивость к новому и необычному;

- высокая толерантность к неопределенным и неразрешимым ситуациям, конструктивная активность в этих ситуациях;

- развитое эстетическое чувство, стремление к красоте.

По мнению Пономарева [11] с креативностью сопряжены два личностных качества, а именно: интенсивность поисковой мотивации и чувствительность к побочным образованиям, которые возникают при мыслительном процессе (поскольку Пономарев считает, что мышление изначально логично, он рассматривает творческий продукт мышления как побочный).

Особый интерес, по мнению автора настоящей работы, представляет взгляд Мак-Киннона [17], который выделяет в числе отличительных черт одаренных людей способность более эффективно оперировать противоречивой информацией. Сознательная настроенность человека на возможное допущение противоречия в собственном представлении мира уменьшает порог восприятия неосознаваемого, в результате чего данные подсознательной переработки информации оказываются более доступными осознанию. Поэтому внутренняя готовность субъекта принять противоречие, а не отбросить какую-либо информацию, при первом подозрении несоответствия ее действительности – является, по мнению Мак-Киннона, важнейшим эвристическим фактором, способствующим осознанию самой проблемы.

Сложность, однако, заключается в том, что в случае наличия существенных расхождений между системами ценностей, действующими на уровне сознания и подсознания, проникновение компонентов подсознательного в сознание может поколебать или даже разрушить Я-концепцию данного индивида, что неизбежно приведет к необходимости переоценки и пересмотра всей картины мира и понимания своего места в ней.

А это, в свою очередь, затруднит адаптацию человека к условиям постоянно изменяющейся внешней среды и нарушит более или менее устойчивое равновесие, в условиях которого он жил. Такую дезадаптацию человека предотвращают механизмы психологической защиты, открытые З. Фрейдом [10]. Действие этих механизмов препятствует проникновению на уровень сознания продуктов подсознательного, способных нарушить стабильность всей системы.

На уровне подсознания происходит ослабление действия разного рода стереотипов, устойчивых представлений и т.п. В пользу этого утверждения свидетельствуют факты свершений открытия во сне или в переходном периоде между сном и пробуждением, творчества в измененных состояниях сознания (например, под воздействием гипноза, психотропных средств) [5, 11, 6].

Можно предположить, что для лиц с высоким творческим потенциалом изначально, или в результате индивидуального процесса становления личности, характерно ослабление механизмов психологической защиты. Таким образом, творческой личности требуется определенная смелость воспринимать и принимать образную информацию собственного подсознания, несоответствующую тем "правильным", "моральным" мотивам, которые признаются допустимыми в данной культуре и которые человек принимает и включает в свою систему ценностей. Сам Мак-Киннон так говорит об этом: "Наиболее выдающийся признак творческой личности, главная черта его внутренней сущности, как я это вижу, – это определенная смелость. … Смелость личности, смелость разума и духа, психологическая и духовная смелость, которая является внутренним стержнем креативной личности: смелость подвергать сомнению общепринятое; смелость быть разрушительным для созидания лучшего; смелость думать так, как не думал никто; смелость быть открытым восприятию изнутри и извне; смелость следовать интуиции, а не логике; смелость вообразить невозможное и попытаться его реализовать; смелость стоять в стороне от коллективности и, если это необходимо, конфликтовать с ней; смелость становиться и быть самим собой"\* [17].

Отдельные исследователи отводили ведущие роли таким особенностям творческой личности, как терпение и работоспособность. Например, А. Пункаре писал, что бессознательная работа "возможна или, по крайней мере, плодотворна лишь в том случае, если ей предшествует и за ней следует сознательная работа" [цит. по 15, с. 207].

**3. Психолого-педагогические особенности младшего школьного возраста**

Начальный период школьной жизни занимает возрастной диапазон от 6-7 до 10-11 лет (1-4 классы). В младшем школьном возрасте дети располагают значительными резервами развития. Их выявление и эффективное использование – одна из главных задач возрастной и педагогической психологии. С поступлением ребенка в школу под влиянием обучения начинается перестройка всех его сознательных процессов, приобретение ими качеств, свойственных взрослым людям, поскольку дети включаются в новые для них виды деятельности и систему межличностных отношений. Общими характеристиками всех познавательных процессов ребенка становятся их произвольность, продуктивность и устойчивость.

Для того, чтобы умело использовать имеющиеся у ребенка резервы, необходимо как можно быстрее адаптировать детей к работе в школе и дома, научить их учиться, быть внимательным, усидчивым. К поступлению в школу у ребенка должен быть достаточно развит самоконтроль, трудовые умения и навыки, умение общаться с людьми, ролевое поведение.

В младшем школьном возрасте закрепляются и развиваются далее те основные человеческие характеристики познавательных процессов (внимание, восприятие, память, воображение, мышление и речь), необходимость которых связана с поступлением в школу. Из “натуральных” (по Л.С. Выготскому) эти процессы к концу младшего школьного возраста должны стать “культурными”, то есть превратиться в высшие психические функции, произвольные и опосредствованные.

В начальный период учебной работы с детьми следует, прежде всего, опираться на те стороны познавательных процессов, которые у них наиболее развиты, не забывая, конечно, о необходимости параллельного совершенствования остальных. *Внимание* детей к моменту поступления в школу должно стать произвольным, обладающим нужным объемом, устойчивостью, распределением, переключаемостью. Поскольку трудности, с которыми на практике сталкиваются дети в начале обучения в школе, связаны именно с недостаточностью развития внимания, о его совершенствовании необходимо заботиться в первую очередь, готовя дошкольника к обучению. *Внимание* в младшем школьном возрасте становится произвольным, но еще довольно долго, особенно в начальных классах, сильным и конкурирующим с произвольным остается непроизвольное внимание у детей. Объем и устойчивость, переключаемость и концентрация произвольного внимания к третьему классу школы у детей почти такие же, как и у взрослого человека. Младшие школьники могут переходить с одного вида деятельности к другому без особых затруднений и внутренних усилий.

У ребенка может доминировать один из типов *восприятия* окружающей действительности: практический, образный или логический.

Развитость восприятия проявляется в его избирательности, осмысленности, предметности и высоком уровне сформированности перцептивных действий. *Память* у детей младшего школьного возраста является достаточно хорошей. Память постепенно становится произвольной, осваивается мнемотехника. С 6 до14 лет у них активно развивается механическая память на несвязанные логические единицы информации. Чем старше становится младший школьник, тем больше у него преимуществ запоминания осмысленного материала над бессмысленным.Еще большее значение, чем память, для обучаемости детей имеет *мышление*. При поступлении в школу оно должно быть развито и представлено во всех трех основных формах: наглядно-действенной, наглядно-образной и словесно-логической. Однако на практике мы нередко сталкиваемся с ситуацией, когда, обладая способностью хорошо решать задачи в нагляно-действенном плане, ребенок с большим трудом справляется с ними, когда эти задачи представлены в образной тем более словесно-логической форме. Бывает и наоборот: ребенок сносно может вести рассуждения, обладать богатым воображением, образной памятью, но не в состоянии успешно решать практические задачи из-за недостаточной развитости двигательных умений и навыков.

За первые три-четыре года учения в школе *прогресс в умственном* *развитии* детей бывает довольно заметным. От доминирования наглядно-действенного и элементарного образа мышления, от допонятийного уровня развития и бедного логикой размышления школьник поднимается до словесно-логического мышления на уровне конкретных понятий. Начало этого возраста связано, если пользоваться терминологией Ж. Пиаже и Л.С. Выготского, с доминированием дооперационального мышления, а конец – с преобладание операционального мышления в понятиях. В этом же возрасте достаточно хорошо раскрываются общие и специальные способности детей, позволяющих судить об их одаренности.

Младший школьный возраст содержит в себе значительный потенциал умственного развития детей. *Комплексное развитие* *детского интеллекта* в младшем школьном возрасте идет в нескольких различных направлениях:

1.Усвоение и активное использование речи как средства мышления.

2.Соединение и взаимообогащающее влияние друг на друга всех видов мышления: наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического.

3.Выделение, обособление и относительно независимое развитие в интеллектуальном процессе двух фаз:

а) подготовительной фазы (решение задачи: осуществляется анализ ее условий и вырабатывается план).

б) исполнительной фазы – этим план реализуется практически.

У первоклассников и второклассников доминирует наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, в то время как ученики третьих и четвертых классов в большей степени опираются на словесно-логическое и образное мышление, причем одинаково успешно решают задачи во всех трех планах: практическом, образном и словесно-логическом (вербальном).

*Углубленная и продуктивная умственная работа* требует от детей усидчивости, сдерживания эмоций и регуляции естественной двигательной активности, сосредоточения и поддержания внимания. Многие из детей быстро утомляются, устают. Особую трудность для детей 6-7 летнего возраста, начинающих обучаться в школе, представляет *саморегуляция поведения*. Им не хватает силы воли для того, чтобы постоянно удерживать себя в определенном состоянии, управлять собой. До семилетнего возраста у детей можно обнаружить лишь репродуктивные образы-представления об известных объектах им событиях, не воспринимаемых в данный момент времени, причем эти образы в основном статичные. Продуктивные образы-представления результата новой комбинации некоторых элементов появляются у детей в процессе специальных творческих заданий.

Основные виды деятельности, которыми большей частью занят ребенок данного возраста в школе и дома: *учение, общение, игра и* *труд*. Каждый из четырех видов деятельности, характерных для ребенка младшего школьного возраста: *учение, общение, игра и* *труд* – выполняет специфические функции в его развитии.

*Учение* способствует приобретению знаний, умений и навыков, развитию креативности (при специально организованном обучении, включающим систему творческих заданий).

Немаловажное значение для успехов в учении имеют *коммуникативные* *черты* характера ребенка, в частности, его общительность, контактность, отзывчивость и покладистость, а также волевые черты личности: настойчивость, целеустремленность, упорство и другие.

Особенно важную позитивную роль в интеллектуальном развитии младших школьников играет *труд*, который представляет для них сравнительно новый вид деятельности. Труд совершенствует *практический интеллект*, необходимый для самых разных видов будущей профессиональной творческой деятельности. Он должен быть достаточно разнообразным и интересным для детей. Любое задание по школе или по дому желательно делать интересным и достаточно творческим для ребенка, предоставив ему возможность размышления и принятия самостоятельных решений. Поощряться в труде должен инициативный и творческий подход ребенка к делу, а не только выполненная им работа и ее конкретный результат.

*Музыкально-художественная деятельность* протекает в форме учебной деятельности тогда, когда школьники воспроизводят сам процесс рождения музыки, самостоятельно осуществляют творческий отбор выразительных средств, интонации, которые, по их мнению, лучше и полнее раскрывают художественное содержание произведения, творческий замысел автора (и исполнителя). При этом учащиеся проникают в произведение, познавая саму природу музыкального творчества, музыкального знания, раскрывают в целостном самоценном искусстве явление действительности, его сущностные внутренние связи и отношения, благодаря чему музыка пред школьниками предстает как отражение, художественное произведение, диалектики жизни.

Расширение сферы и содержания *общения* с окружающими людьми, особенно взрослыми, которые для младших школьников выступают в роли учителей, служат образцами для подражания и основным источником разнообразных знаний. Коллективные формы работы, стимулирующие общение, нигде не являются настолько полезными для общего развития и обязательными для детей, как в младшем школьном возрасте. *Общение* улучшает обмен информацией, совершенствует коммуникативную структуру интеллекта, учит правильно воспринимать, понимать и оценивать детей.

*Игра* совершенствует предметную деятельность, логику и приемы мышления, формирует и развивает умения и навыки делового взаимодействия с людьми. Иными в этом возрасте становятся и детские *игры*, они приобретают более совершенные формы, превращаются в развивающие. Изменяется, обогащаясь за счет вновь приобретаемого опыта, их содержание. Индивидуальные предметные игры приобретают конструктивный характер, в них широко используются новые знания, особенно из области естественных наук, а также те знания, которые приобретены детьми на занятиях трудом в школе. Интеллектуализируются групповые, коллективные игры. В этом возрасте важно, чтобы младший школьник был обеспечен достаточным количеством развивающих игр в школе и дома и имел время для занятий ими. *Игра* в этом возрасте продолжает занимать второе место после учебной деятельности (как ведущей) и существенно влиять на развитие детей.

Большой интерес для младших школьников представляют игры, заставляющие думать, предоставляющие человеку возможность проверить и развить свои способности, включающие его в соревнования с другими людьми. Участие детей в таких играх способствует их самоутверждению, развивает настойчивость, стремление к успеху и другие полезные мотивационные качества, которые детям могут понадобиться в их будущей взрослой жизни. В таких играх совершенствуется мышление, включая действия по планированию, прогнозированию, взвешиванию шансов на успех, выбору альтернатив и тому подобное.

Говоря о *мотивационной готовности* детей к учению, следует также иметь в виду потребность в достижении успехов, соответствующие самооценку и уровень притязаний. Потребность достижения успехов у ребенка безусловно должна доминировать над боязнью неудачи. В *учении, общении и практической деятельности*, связанной с испытаниями способностей, в ситуациях, предполагающих соревнование с другими людьми, дети должны проявлять как можно меньше тревожности. Важно, чтобы их самооценка была адекватной, а уровень притязаний был соответствующим реальным возможностям, имеющимся у ребенка.

В младшем школьном возрасте в основном оформляется *характер* ребенка, складываются его основные черты, которые в дальнейшем влияют на практическую деятельность ребенка и на его общение с людьми.

*Способности детей* не обязательно должны быть сформированными к началу обучения в школе, особенно те из них, которые в процессе обучения продолжают еще активно развиваться. Существеннее другое: чтобы еще в дошкольный период детства у ребенка образовались необходимые задатки к развитию нужных способностей.

Почти все дети, много и разнообразно играя в дошкольном возрасте, обладают хорошо развитым и богатым *воображением*. Основные вопросы, которые в этой сфере все же могут возникнуть перед ребенком и учителем в начале обучения, касаются связи воображения и внимания, способности регулировать образные представления через произвольное внимание, а также усвоения абстрактных понятий, которые вообразить и представить ребенку, как и взрослому человеку достаточно трудно. Одним из показателей творческого развития ребенка, в том числе и в музыке, является уровень художественно-образного мышления, уровень креативности.

**3.1. Теоретические основы развития креативности детей младшего школьного возраста**

В наше время весьма актуальна проблема разностороннего воспитания человека уже в самом начале его пути, в детстве, воспитания Человека, в котором гармонично развивалось бы эмоциональное и рациональное начала. Потери в эстетическом воспитании обедняют внутренний мир человека. Не зная подлинных ценностей, дети легко принимают ценности лживые, мнимые.

Основной целью образования является подготовка подрастающего поколения к будущему. Творчество – это тот путь, который может эффективно реализовать эту цель.

Показателем творческого развития является *креативность*. Под креативностью в психологических исследованиях обозначают комплекс интеллектуальных и личностных особенностей индивида, способствующих самостоятельному выдвижению проблем, генерированию большого количества оригинальных идей и нешаблонному их решению. Необходимо рассматривать креативность как процесс и комплекс интеллектуальных и личностных особенностей индивида, присущих многим личностям.

Детям младшего школьного возраста изначально присуща талантливость. Начальный период обучения считается важнейшим в приобщении к прекрасному. Музыка здесь выступает в роли универсального средства эстетического и нравственного воспитания. Музыкальное искусство, пожалуй, самое универсальное средство эстетического и нравственного воспитания, формирующего внутренний мир ребенка.

Издавна *музыка* признавалась важным средством формирования личностных качеств человека, его духовного мира. Современные научные исследования свидетельствуют о том, что музыкальное развитие оказывает незаменимое воздействие на общее развитие: формируется эмоциональная сфера , совершенствуется мышление, ребенок становится чутким к красоте в искусстве и в жизни, а отсутствие полноценных музыкально-эстетических впечатлений в детстве с трудом восполнимо впоследствии.

*Творческие задания на уроках музыки* способствуют общему творческому развитию личности, что, в свою очередь, воспитывает отзывчивость, художественное воображение, образно-ассоциативное мышление, активизирует память, наблюдательность, интуицию, формирует внутренний мир реб

**4. Cемейное воспитание**

Семья – главный институт воспитания

Под институтами воспитания понимаются общественные организации и структуры, которые призваны оказывать воспитательное воздействие на личность. Наиболее известные нам институты воспитания – это семья и школа. Формально на них лежит основная доля ответственности за развитие личности ребенка. Однако фактически в современных условиях школа и семья не всегда доминируют в воспитательных воздействиях, и их влияние нередко уравновешивается и даже перевешивается воздействиями многих других социальных институтов, средств массовой культуры и информации, друзей, сверстников, внешкольных и внесемейных организаций.

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

Семья может выступать в качестве как положительного, так и отрицательного фактора воспитания. Положительное воздействие семьи на личность ребенка состоит в том, что никто, кроме самых близких для него в семье людей – матери, отца, бабушки, дедушки, брата, сестры, не относится к ребенку лучше, не любит его так и не заботится столько о нем. Семья – это тот институт, который обеспечивает ребенка необходимым минимумом общения, без которого он никогда не смог бы стать человеком и личностью. И вместе с тем никакой другой социальный институт не может потенциально нанести столько вреда в воспитании детей, сколько может сделать семья.

Воспитательное воздействие семьи тем не менее ограничено. Оно обычно не выходит за рамки индивидуальных возможностей членов семьи, их собственного уровня развития, интеллектуальной и культурной подготовленности, условий жизни. Доверие и страх, уверенность и робость, спокойствие и тревога, сердечность и теплота в общении в противоположность отчуждению и холодности – все эти качества личность приобретает в семье.

Отношения между людьми в семье из всех человеческих отношений бывают наиболее глубокими и прочными. Они включают четыре типа отношений: психофизиологические, психологические, социальные и культурные. Психофизиологические – это отношения биологического родства и половые отношения. Психологические – включают открытость, доверие, заботу друг о друге, взаимную моральную и эмоциональную поддержку. Социальные отношения содержат распределение ролей, материальную зависимость в семье, а также статусные отношения: авторитет, руководство, подчинение и пр. Культурные – это особого рода внутрисемейные связи и отношения, обусловленные традициями, обычаями, сложившимися в условиях определенной культуры (национальной, религиозной и т.п.), внутри которой данная семья возникла и существует. Вся эта сложная система отношений оказывает влияние на семейное воспитание детей. Внутри каждого из видов отношений могут существовать как согласие, так и разногласия, которые положительно или отрицательно сказываются на воспитании.

Совместная жизнь требует от супругов постоянной готовности к компромиссу в каждом из названных видов отношений, умения считаться с личными интересами и потребностями партнера, уважать друг друга, находить взаимопонимание друг с другом. Статистика бракоразводных процессов показывает, что самые большие трудности возникают в сфере отношений, связанных с внутрисемейной культурой. На них приходится большая часть разводов, особенно в молодых семьях, существующих от года до пяти лет. Культура общения предполагает, в свою очередь – взаимное доверие, вежливость, тактичность, чуткость, доброжелательность, внимательность, отзывчивость, доброту.

Нормальные воспитательные отношения складываются при взаимной удовлетворенности супругов, их соответствии друг другу во всех видах внутрисемейных отношений. Особое положительное значение для воспитания детей имеют доверительные отношения в семье, а также социально-психологическая готовность супругов к браку, включая усвоение элементарных норм и правил человеческого общения, принятие взаимных обязательств по отношению друг к другу, соответствующих их семейным ролям: супруга, супруги, отца, матери и т.п.

Частыми причинами аномалий в воспитании детей являются систематические нарушения супругами этики внутрисемейных отношений, отсутствие взаимного доверия, внимания и заботы, уважения, психологической поддержки и защиты. Нередко причиной такого рода аномалий является неоднозначность понимания супругами семейных ролей мужа, жены, хозяина, хозяйки, главы семьи, завышенные требования, предъявляемые супругами друг к другу. Но самыми, пожалуй, существенными факторами, отрицательно сказывающимися на воспитании детей, являются несовместимость нравственных позиций супругов, рассогласование их точек зрения на честь, мораль, совесть, долг, обязанности перед семьей, меру ответственности за состояние дел в семье.

Основными путями и способами практического устранения отрицательного влияния перечисленных факторов на воспитание детей является достижение взаимопонимания и гармонизация личных взаимоотношений супругов. Они предполагают принятие ими следующих основных принципов построения взаимоотношений:

1. Не ставить перед собой задачу обязательно переделать супруга на свой лад. Гораздо лучше и проще пытаться понять его как личность, встать на его точку зрения, найти разумный компромисс в том, что кажется непривычным, необычным, вызывающим протест, но не является существенным для воспитания детей.

2. Искать и всеми возможными способами укреплять общее во взглядах, позициях, особенно по вопросам воспитания.

3. При возникновении различий в подходах, которые неизбежны в силу того, что люди, вступающие в брак, это уже сформировавшиеся личности, прошедшие значительный жизненный путь, не доводить такие различия до конфликтов. Возникающие разногласия обязательно необходимо обсуждать, заранее допуская право каждого остаться при своем мнении, но вместе с тем стремясь к согласию по как можно большему числу вопросов. В спорах и дискуссиях сторон должен отчетливо проявляться настрой на компромисс.

4. Не стесняться открыто признавать свои ошибки, сомневаться в собственной правоте.

5. Прежде чем критически отнестись к своему супругу, нужно столь же критически оценить самого себя. Для этого всегда можно найти достаточно много веских оснований.

6. Считать вполне нормальным и не испытывать особого разочарования, если у супруга вдруг обнаружатся некоторые недостатки, например, отрицательные черты характера. Они есть у всех без исключения нормальных людей.

Для достижения воспитательных целей в семье родители обращаются к разнообразным средствам воздействия: поощряют и наказывают ребенка, стремятся стать для него образцом. Похвала родителей, с которыми ребенок находится в дружеских отношениях, обычно более действенна, чем та, которая получена от холодных и равнодушных родителей. В результате разумного применения поощрений развитие детей как личностей можно ускорить, сделать более успешным, чем при использовании запретов и наказаний.

Наказание необходимо, но лишь тогда, когда поведение ребенка изменить другим способом практически невозможно. Если все же возникает нужда в наказаниях, то для усиления воспитательного эффекта, наказания, по возможности, должны следовать непосредственно за заслуживающим их проступком. Наказание должно быть справедливым, но не жестоким. Очень суровое наказание может вызвать у ребенка страх или озлобленность. Правила социального поведения, которые навязываются такими чувствами, дети усваивают хуже всего. Наказание более эффективно в том случае, если проступок ребенка, за который он наказан, разумно ему объяснен. Установлено, что ребенок быстрее идет на компромисс, если понимает, почему он должен так поступать. Ребенок, которого часто наказывают или на которого часто кричат, отчуждается от родителей, становится эмоционально индифферентным, проявляет повышенную агрессивность.

В психологически различных условиях оказываются и несколько по-разному должны воспитываться дети, родившиеся первыми и следующими в семье. Установлено, например, что со своим первенцем родители обращаются иначе, чем с детьми, которые рождаются позднее. С появлением второго ребенка привилегии старшего брата или сестры обычно ограничиваются. Старший ребенок теперь вынужден, причем часто безуспешно, вновь завоевывать родительское внимание, которое в большей степени обычно обращено на младших детей.

Братья и сестры по-разному влияют на воспитание мальчиков и девочек. Мальчики, у которых есть старшие братья, проявляют больше чисто мужских черт и интересов, чем девочки, имеющие старших сестер, обнаруживают у себя женские интересы и черты. Девочки, у которых есть старшие братья, нередко оказываются более честолюбивыми и агрессивными, чем те, у кого таких братьев нет. Они также обладают мужскими чертами характера, имеют более развитые интеллектуальные способности, чем девочки, которых воспитывали только старшие сестры.

Специфические условия для воспитания складываются в неполной семье, где отсутствует один из родителей. Мальчики гораздо острее, чем девочки, воспринимают отсутствие в семье отца; без отцов они часто бывают задиристыми и беспокойными. Особенно заметно ощущается разница в поведении мальчиков и девочек в семьях без отцов в первые годы жизни. Двухлетние дети, живущие в таких семьях, нередко менее самостоятельны и больше проявляют тревожность и агрессивность, чем дети, у которых были отцы. Поведение девочек, выросших в таких семьях, мало чем отличается от поведения девочек, воспитанных в полных семьях.

Для всех членов семьи и особенно для детей развод является сильным потрясением, нарушающим стабильность. Последствия развода обычно сильнее сказываются на мальчиках, чем на девочках. После развода родителей мальчики нередко становятся неуправляемыми, теряют самоконтроль, проявляя одновременно завышенную тревожность. Эти характерные черты поведения особенно заметны в течение первых месяцев жизни после развода, а к двум годам после него сглаживаются. Такая же закономерность, но с менее выраженными отрицательными симптомами наблюдается в поведении девочек после развода родителей.

Распад семьи отрицательно влияет на отношения между родителями и детьми, Особенно между матерями и сыновьями. В связи с тем, что родители сами испытывают нарушения душевного равновесия, им обычно недостает сил, чтобы помочь детям справиться с возникшими проблемами как раз в тот момент жизни, когда те особенно нуждаются в их любви и поддержке.

Имеются данные, которые показывают, что после рождения первого ребенка может произойти заметное снижение удовлетворенности супружеством, как отцов, так и матерей. Супружеский дискомфорт в свою очередь, ведет к ухудшению взаимоотношений между родителями и ребенком, к возможному замедлению его когнитивного, личностного и социально-психологического развития.

Снижение супружеской удовлетворенности объясняется взаимодействием следующих пяти факторов:

1. Индивидуальных характеристик каждого члена семьи, в частности представлений каждого из них о самом себе.

2. Отношений между мужем и женой, в особенности тех, которые возникают в системе распределения между ними домашней работы.

3. Взаимоотношений между каждым родителем и ребенком.

4. Связей, существующих между новой семьей и двумя исходными: родителями и родственниками мужа и жены.

5. Материальных и профессиональных обстоятельств жизни семьи.

Любым из этих факторов или любым их сочетанием может быть обусловлена супружеская удовлетворенность или неудовлетворенность.

Замечено, что изменения во всех сферах семейной жизни сопровождаются снижением супружеской удовлетворенности со времени начала беременности жены до достижения ребенком 18-месячного возраста. Бездетные пары сохраняют стабильный уровень удовлетворенности в течение всего этого периода. Хотя мужчины и женщины обнаруживают много сходных изменений в это время, все же процесс перехода к родительству у них несколько отличается. Например, восприятие себя в роли любимой снижается у женщин значительно быстрее, чем у мужчин. Реакция же мужчин на переход в качество родителя наступает гораздо позднее.

Наибольшая неудовлетворенность супружеством имеет место у женщин в период, начиная с беременности и до достижения ребенком шестимесячного возраста, а для мужчины – примерно с шести месяцев после рождения ребенка и до достижения им полутора лет. Эти различия могут приводить к возникновению более или менее выраженного чувства взаимного отчуждения, что в свою очередь служит основанием для серьезных межличностных конфликтов, которые влияют на оценку супружества и перспектив его сохранения партнерами. Чем больше различий возникает между супругами, начиная со времени беременности жены и до достижения ребенком шестимесячного возраста, в самооценках, в восприятии сложившихся взаимоотношений, в оценках родительских семей супругов, в представлениях супругов о родительстве, в оценках материальных и профессиональных условий совместной жизни, тем больше конфликтов за этот период времени происходит между ними и тем большую неудовлетворенность супружеством испытывают оба партнера. Такую же отрицательную роль могут сыграть и нереализованные ожидания партнеров, связанные с супружеством.

Низкая самооценка и низкая удовлетворенность браком в конце беременности жены нередко предвещают индивидуальный и межличностный дискомфорт, наступающий обычно двумя годами позже. У женщин депрессия обычно развивается в результате ограничения их жизни домашними делами на протяжении восемнадцати месяцев после рождения ребенка, а также из-за расхождений во взглядах супругов на внутрисемейное распределение обязанностей. Риск супружеского дискомфорта значительно возрастает в том случае, когда изначально один из супругов не был достаточно уверен в том, стоило ли заводить ребенка.

Установлено, что сам по себе факт наличия или отсутствия детей у супругов гораздо меньше влияет на семейный дискомфорт, чем имеющиеся расхождения в оценках личностных, супружеских и внесемейных отношений. Переход к родительству лишь усиливает имевшие место различия, существовавшие раньше в индивидуальной жизни мужчины и женщины.

При изучении таких особенностей родительского стиля поведения, как положительные эмоции, сотрудничество, склонность к творчеству, психологами было обнаружено, что они оказывают существенное влияние на развитие ребенка. Р.С. Немовым выявлена корреляция между стилем родительского поведения и взаимоотношениями между родителями и ребенком. Вместе с тем им не было обнаружено никакой зависимости между удовлетворенностью супругов семейными взаимоотношениями и показателями психологического развития их детей. Последние больше зависели не от того, как родители относятся к браку, а от того, как это на практике преломляется в их поведении при общении с ребенком (стиль родительского поведения). Этот стиль был стабильно связан с познавательным и личностным развитием детей.

Матери, удовлетворенные своим браком, проявляют больше теплоты и меньше сердятся на своих сыновей, в то время как удовлетворенные браком отцы более авторитарны по отношению к дочерям. Те родители, которые проявляют больше положительных эмоций в отношениях друг с другом, обнаруживают и большую степень авторитарности в межличностных отношениях с дочерьми.

Супружеская неудовлетворенность до рождения ребенка, как выяснилось, может привести к супружескому дискомфорту четырьмя годами позднее, что, в свою очередь, связано с возникновением напряженности в отношениях родителей друг с другом и с ребенком.

Различные сферы развития детей связаны с разными проявлениями внутрисемейных отношений. Когнитивное развитие ребенка в наибольшей степени зависит от того, как каждый из родителей справляется с его обучением. Оценка поведенческих проблем наиболее значительно связана с поведением родителей в отношении друг друга.

Взаимозависимость личностных характеристик родителей, стиля родительского поведения и уровня развития ребенка является разной для отцов и сыновей, матерей и сыновей, отцов и дочерей, матерей и дочерей. Одним из наиболее интересных наблюдений, сделанных психологами, было то, что предсказать отношение отца к сыну в зависимости от удовлетворенности отца своим браком практически невозможно. В противоположность этому неудовлетворенность супружеством мужчины вела к проявлению им меньших положительных эмоций и меньшей авторитарности в отношении дочери. Удовлетворенность браком со стороны женщины была достоверно связана с характером взаимоотношений, как с сыновьями, так и с дочерьми.

Таким образом, важные показатели уровня развития ребенка определяются не столько индивидуальными качествами родителей, сколько отношениями, сложившимися в семье в первые годы ее существования. То, как матери и отцы справляются с формированием семьи в первые 3,5-4,0 года ее существования, определяет готовность ребенка к обучению в школе и его последующее развитие.

**4.1. Типы семейных взаимоотношений и их влияние на развитие ребенка**

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

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

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

**Опека** в семье – это система отношений, при которых родители, обеспечивая своим трудом удовлетворение всех потребностей ребенка, ограждают его от каких-либо забот, усилий и трудностей, принимая их на себя. Вопрос об активном формировании личности отходит на второй план. В центре воспитательных воздействий оказывается другая проблема – удовлетворение потребностей ребенка и ограждение его то трудностей. Родители, по сути, блокируют процесс серьезной подготовки их детей к столкновению с реальностью за порогом родного дома. Именно эти дети оказываются более неприспособленными к жизни в коллективе. По данным психологических наблюдений именно эта категория именно эта категория подростков дает наибольшее число срывов в переходном возрасте. Как раз эти дети, которым казалось бы не на что жаловаться, начинают восставать против чрезмерной родительской опеки. Если диктат предполагает насилие, приказ, жесткий авторитаризм, то опека – заботу, ограждение от трудностей. Однако результат во многом совпадает: у детей отсутствует самостоятельность, инициатива, они так или иначе отстранены от решения вопросов, лично их касающихся, а тем более общих проблем семьи.

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

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

Большое значение в становлении самооценки имеет стиль семейного воспитания, принятые в семье ценности.

3 стиля семейного воспитания:

- демократический

- авторитарный

- попустительский

При демократическом стиле прежде всего учитываются интересы ребенка. Стиль «согласия».

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

При попустительском стиле ребенок предоставляется сам себе.

Дошкольник видит себя глазами близких взрослых, его воспитывающих. Если оценки и ожидания в семье не соответствуют возрастным и индивидуальным особенностям ребенка, его представление о себе кажутся искаженными.

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

От условий воспитания в семье зависит адекватное и неадекватное поведение ребенка.

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

Неадекватность также может проявляться с завышенной самооценкой. Это происходит в семье, где ребенка часто хвалят, и за мелочи и достижения дарят подарки (ребенок привыкает к материальному вознаграждению). Ребенка наказывают очень редко, система требования очень мягкая.

Адекватное представление – здесь нужна гибкая система наказания и похвалы. Исключается восхищение и похвала при нем. Редко дарятся подарки за поступки. Не используются крайние жесткие наказания.

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

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

Родители задают и исходный уровень притязаний ребенка – то, на что он претендует в учебной деятельности и отношениях. Дети с высоким уровнем притязаний, завышенной самооценкой и престижной мотивацией рассчитывают только на успех. Их представления о будущем столь же оптимистичны.

Дети с низким уровнем притязаний и низкой самооценкой не претендуют на многое ни в будущем ни в настоящем. Они не ставят перед собой высоких целей и постоянно сомневаются в своих возможностях, быстро смиряются с тем уровнем успеваемости, который складывается в начале обучения.

Личностной особенностью в этом возрасте может стать *тревожность*. Высокая тревожность приобретает устойчивость при постоянном недовольстве учебой со стороны родителей. Допустим, ребенок заболел, отстал от одноклассников и ему трудно включиться в процесс обучения. Если переживаемые им временные трудности раздражают взрослых, возникает тревожность, страх сделать что-то плохо, неправильно. Тот же результат достигается в ситуации, когда ребенок учится достаточно успешно, но родители ожидают большего и предъявляют завышенные, нереальные требования.

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

Взрослые, недовольные падающей продуктивностью учебной работы ребенка, все больше и больше сосредотачиваются на этих вопросах в общении с ним, что усиливает эмоциональный дискомфорт. Получается замкнутый круг: неблагоприятные личностные особенности ребенка отражаются на его учебной деятельности, низкая результативность деятельности вызывает соответствующую реакцию окружающих, а эта отрицательная реакция в свою очередь, усиливает сложившиеся у ребенка особенности. Разорвать этот круг можно, изменив установки и оценки родителей. Близкие взрослые, концентрируя внимание на малейших достижениях ребенка. Не порицая его за отдельные недочеты, снижают уровень его тревожности и этим способствуют успешному выполнению учебных заданий.

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

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

Третий вариант – «*уход от реальности*». Наблюдается в тех случаях, когда у детей демонстративность сочетается с тревожностью. Эти дети тоже имеют сильную потребность во внимании к себе, но реализовать ее не могут благодаря своей тревожности. Они мало заметны, опасаются вызвать неодобрение своим поведением, стремятся к выполнению требований взрослых. Неудовлетворенная потребность во внимании приводит к нарастанию еще большей пассивности, незаметности, что затрудняет и так недостаточные контакты. При поощрении взрослыми активности детей, проявлении внимания к результатам их учебной деятельности и поисках путей творческой самореализации достигается относительно легкая коррекция их развития.

**5. Методы исследования.**

**5.1. Модифицированнные креативные тесты Вильямса (САР).**

САР – это набор тестов, состоящих из двух методик для детей: Теста дивергентного (творческого) мышления и Теста творческих личностных характеристик. Третья методика – Шкала Вильямса, предназначена для оценки родителями и учителями тех же изучаемых факторов, характеризующих творческих детей. Все три методики могут быть использованы для идентификации и оценки наиболее важных факторов, связанных с творческими способностями, которые обнаруживаются в какой-то степени у всех детей.

САР был разработан первоначально для отбора одарённых и талантливых детей в школы, работавшие по федеральным, государственным и местным программам развития творческих способностей. В настоящее время САР доступен для измерения творческого потенциала всех детей. Эти методики могут быть использованы учителями, заинтересованными в выявлении и развитии различных способностей детей, а не только в традиционной оценке академических достижений и тестирования интеллекта.

**5.2. Опросник родительского отношения (ОРО).**

Тест – опросник родительского отношения (ОРО), разработанный А.Я.Варгой и В.В.Столиным, представляет собой психодиагностический инструмент, ориентированный на выявление родительского отношения. Родительское отношение понимается как система разнообразных чувств по отношению к ребёнку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребёнка, его поступков.

Опросник состоит из пяти шкал.

Шкала 1. «Принятие – отвержение». Шкала отражает интегральное эмоциональное отношение к ребёнку. Содержание одного полюса шкалы: родителю нравится ребёнок таким, какой он есть. Родитель уважает индивидуальность ребёнка, симпатизирует ему. Родитель стремится проводить много времени вместе с ребёнком, одобряет его интересы и планы. На другом полюсе шкалы: родитель воспринимает своего ребёнка плохим, не приспособленным, неудачливым. Ему кажется, что ребёнок не добьётся успеха в жизни из-за низких способностей, небольшого ума, дурных наклонностей. По большей части родитель испытывает к ребёнку злость, досаду, раздражение, обиду. Он не доверяет ребёнку и не уважает его.

Шкала 2. «Кооперация». Социально желательный образ родительского отношения. Содержательно эта шкала раскрывается так: родитель заинтересован в делах и планах ребёнка, старается во всем помочь ребёнку, сочувствует ему. Родитель высоко оценивает интеллектуальные и творческие способности ребёнка, испытывает чувство гордости за него. Он поощряет инициативу и самостоятельность ребёнка, старается быть с ним на равных. Родитель доверяет ребёнку, старается встать на его точку зрения в спорных вопросах.

Шкала 3. «Симбиоз». Отражает межличностную дистанцию в общении с ребёнком. При высоких баллах по этой шкале можно считать, что родитель стремится к симбиотическим отношениям с ребёнком. Содержательно эта тенденция описывается так – родитель ощущает себя с ребёнком единым целым, стремится удовлетворить все потребности ребёнка, оградить его от трудностей и неприятностей жизни. Родитель постоянно ощущает тревогу за ребёнка, ребёнок ему кажется маленьким и беззащитным. Тревога родителя повышается, когда ребёнок начинает автономизироваться волей обстоятельств, так как по своей воле родитель не предоставляет ребёнку самостоятельности никогда.

Шкала 4. «Авторитарная гиперсоциализация». Отражает форму и направление контроля за поведением ребёнка. При высоком балле по этой шкале в родительском отношении данного родителя отчетливо просматривается авторитаризм. Родитель требует от ребёнка безоговорочного послушания и дисциплины. Он старается навязать ребёнку во всем свою волю, не в состоянии встать на его точку зрения. За проявления своеволия ребёнка сурово наказывают. Родитель пристально следит за социальными достижениями ребёнка, его индивидуальными способностями, привычками, мыслями, чувствами.

Шкала 5. «Маленький неудачник». Отражает особенности восприятия и понимания ребёнка родителем. При высоких значениях по этой шкале в родительском отношении данного родителя имеются стремления инфантилизировать ребёнка, приписать ему личную и социальную несостоятельность. Родитель видит ребёнка младшим по сравнению с реальным возрастом. Интересы, увлечения, мысли и чувства ребёнка кажутся родителю детскими, несерьёзными. Ребёнок представляется неприспособленным, не успешным, открытым для дурных влияний. Родитель не доверяет своему ребёнку, досадует на его неуспешность и неумелость. В связи с этим родитель старается оградить ребёнка от трудностей жизни и строго контролировать его действия.

**5.3. Тест «измерения родительских установок и реакций».**

Опросник включает 115 утверждений, касающихся семейной жизни и воспитания детей. В него заложены 23 шкалы, в каждой из шкал по 5 вопросов. Есть шкалы, связанные между собой. Утверждения в опроснике расположены так, что они повторяются в шкале через каждые 23 пункта. Опросник объединяет следующие шкалы:

1. Предоставление ребёнку возможности высказаться.

2. Оберегание ребёнка от трудностей.

3. Ограничение матери ролью хозяйки дома.

4. Подавление воли ребёнка.

5. «Жертвенность» родителей.

6. Страх причинить вред ребёнку.

7. Супружеские конфликты.

8. Строгость родителей.

9. Раздражительность родителей.

10. Зависимость ребёнка от матери.

11. Поощрение зависимости ребёнка от родителей.

12. Подавление агрессивности ребёнка.

13. «Мученичество» родителей.

14. Равенство родителей и ребёнка.

15. Поощрение активности ребёнка.

16. Избегание общения с ребёнком.

17. Невнимательность мужа к жене.

18. Подавление сексуальности ребёнка.

19. Власть матери.

20. Навязчивость родителей.

21. Товарищеские отношения между родителями и детьми.

22. Ускорение развития ребёнка.

23. Необходимость посторонней помощи в воспитании ребёнка.

**Отношение к семейной роли** описывается с помощью 8 признаков, их номера в опросном листе 3,5,7,11,13,17,19,23:

-ограниченность интересов женщины рамками семьи, заботами исключительно о семье (3);

-ощущение самопожертвования в роли матери (5);

-семейные конфликты (7);

-сверхавторитет родителей (11);

-неудовлетворённость ролью хозяйки дома (13);

-«безучастность» мужа, его невключенность в дела семьи (17);

-доминирование матери (19);

-зависимость и несостоятельность матери (23).

**Отношение родителей к ребёнку.**

1.Оптимальный эмоциональный контакт (состоит из 4 признаков, их номера по опросному листу 1,14,15,21);

-побуждение словесных проявлений, вербализаций (1);

-партнёрские отношения (14);

-развитие активности ребёнка (15);

-уравнительные отношения между родителями и ребёнком (21).

2. Излишняя эмоциональная дистанция с ребёнком (состоит из 3 признаков, их номера по опросному листу 8,9,16):

-раздражительность, вспыльчивость (8);

-суровость, излишняя строгость (9);

-уклонение от контакта с ребёнком (16).

3. Излишняя концентрация на ребёнке (описывается 8 признаками, их номера по опросному листу 2,4,6,10,12,18,20,22):

-чрезмерная забота, установление отношений зависимости (2);

-преодоление сопротивления, подавление воли (4);

-создание безопасности, опасение обидеть (6);

-исключение внесемейных влияний (10);

-подавление агрессивности (12);

-подавление сексуальности (18);

-чрезмерное вмешательство в мир ребёнка (20);

-стремление ускорить развитие ребёнка (22).

**5.4. Тест – опросник удовлетворённости браком (ОУБ).**

Разработан В.В. Столиным, Т.Л. Романовой и Г.П. Бутенко. Предназначен для экспресс-диагностики степени удовлетворенности-неудовлетворенности браком, а также степени согласования-рассогласования удовлетворенности браком у той или иной социальной группы.

Опросник представляет собой одномерную шкалу, состоящую из 24 утверждений, относящихся к различным сферам: восприятия себя и партнёра, мнения, оценки, установки т.д. Каждому утверждению соответствуют три варианта ответа: а) верно, б) трудно сказать, в) неверно.безопасности, ния, подавление воли (4);мости (2);и, их номера по опросному листу 2,4,6,10,12,18,20,22):нку, а,

ском отношении данного родителя отчетливо просматривается авторитаризм. ь ребён

**Результаты исследования**

**Пример 1.** Девочка 9 лет (Светлана)

Обобщая полученные данные по всем тестам, модно отметить следующее:

1.Умеренно-низкая (ниже среднего) самооценка ребёнка и умеренно-низкий уровень творческого мышления напрямую зависят от очень низкой оценки родителями творческих способностей своей дочери.

2. Низкий показатель по шкале «Ускорение развития ребёнка» (1 стен) говорит о том, что родители мало уделяют внимание на развитие ребёнка в целом. Об этом также свидетельствует низкий показатель Любознательности, Сложности и Рискованности (опросник личностных характеристик). Избегают общения с ребёнком и не принимают активного участия в увлечениях, интересах, а в некоторых случаях прибегают к посторонней помощи в воспитании ребёнка.

3. Существуют разногласия в поощрении активности ребёнка: у отца это самый высокий показатель (10 стен), а у матери – ниже среднего (3 стен).

4. «Жертвенность родителей» также имеет разные полюса значений: у матери этот показатель ниже среднего, а у отца – выше.

5. В опроснике родительского отношения ярко выражен социально нежелательный стиль родительского воспитания, что отражается в сумме полученных баллов (процентильный ранг – 19,22) по шкале «Кооперация».

6. Прослеживается рассогласование и врезультатах теста ОУБ. У супругов различные позиции по оценке семейных взаимоотношений (у матери 24 балла – скорее неблагополучная семья, у отца 30 баллов – скорее благополучная). По показателям данную семью можно отнести скорее к переходной семье.

**Пример 2.** Девочка 11 лет (Мария).

1.По тесту творческого мышления у ребёнка в основном все показатели умеренно-высокие и есть высокий показатель по критерию «Название». Несмотря на это, самооценка довольно средняя, а Любознательность самая низкая. Скорее всего девочка замкнутая, стеснительная, плохо идущая на контакт. Оценка родителями творческих способностей составляет норму – она не завышена и не занижена.

2. Более выраженные показатели по родительским установкам и реакциям, на которые следует обратить особое внимание, говорят о том, что в семье присутствуют два полюса отношений ребёнка и родителей. С одной стороны мать – неудовлетворенная отношениями с мужем, ограниченная ролью хозяйки дома, но, в то же время, пытающаяся поддерживать демократичность в отношениях с дочерью. С другой стороны отец – не признаёт демократичных отношений с дочерью, не поощряет ее активность и не предоставляет возможности ребёнку высказаться.

3. Такие же тенденции наблюдаются по опроснику родительского отношения.

4. Отношения между супругами не совсем благополучные, о чем говорят полученные результаты по тесту ОУБ. Мать на считает свою семейную жизнь удавшейся (всего 24 балла), тогда как отца семейные отношения вполне устраивают (32 балла). Такая рассогласованность говорит о том, что муж практически не уделяет внимания своей жене, не вдается в тонкости женского восприятия и не стремится к этому.

**Пример 3.** Девочка 11 лет (Елена).

1.Высокие показатели по тесту творческого мышления практически не соответствуют уровню самооценки ребёнка – она несколько занижена, о чем свидетельствует 16 процентильный ранг. В то же время родительская оценка творческих возможностей ребёнка соответствует норме.

2. По данным теста родительских установок и реакций можно отметить вполне нормальную тенденцию в этом направлении, за исключением более выраженной родительской стустановок и реакцийостей ребёнка соответствует норме.мооценки ребёнка - она кости женского воспррогости (8 стен). Возможно родителям необходимо больше поощрять активность ребёнка и меньше оберегать от трудностей, давать дочери возможность самой добиваться своей цели.

3. По опроснику родительского отношения проявляется ярко выраженный авторитаризм в воспитании, также отчетливо выступает тенденция к инфантилизации ребёнка. Ребёнку не доверяют и не верят в его интеллектуальные и творческие способности. Все эти показатели в большей степени влияют на самооценку ребёнка, которая и так имеет уровень ниже среднего и не соответствует полученным данным по тесту творческого мышления.

4. По данным опросника удовлетворенности браком результат положительный. Семья считается благополучной.

**Заключение.**

Подводя итоги по данному исследованию, можно сказать следующее. Своеобразным микроколлективом, играющим существенную роль в воспитании личности является семья. Совместная жизнь требует от супругов постоянной готовности к компромиссу, умения считаться с личными интересами и потребностями партнера, уважать друг друга, доверять друг другу, находить взаимопонимание с друг другом.

Нормальные воспитательные отношения складываются при взаимной удовлетворенности супругов, их соответствии друг другу во всех видах внутрисемейных отношений. Особое положительное значение для воспитания детей имеют доверительные отношения в семье, а также социально-психилогическая готовность супругов к браку, включая усвоение элементарных норм и правил человеческого общения, принятия взаимных обязательств по отношению к друг другу, соответствующих их семейным ролям: супруга, супруги, отца, матери и т.п.

Частыми причинами аномалий в воспитании детей являются систематические нарушения супругами этики внутрисемейных отношений, отсутствия взаимного доверия, внимания и заботы, уважения, психологической поддержки и защиты. Нередко причиной такого рода аномалий является неоднозначность понимания супругами семейных ролей мужа, жены, хозяина, хозяйки, главы семьи, завышенные требования, предъявляемые супругами друг другу. Все это является существенными факторами, отрицательно сказывающимися на воспитании детей.

Но в данной работе речь идет не просто о воспитании ребёнка, а о более конкретном влиянии на развитие творческих способностей.

Воспитание творческих способностей требует от ребёнка и взрослых времени и терпения. Особенно гибко нужно подходить к формированию самооценки младшего школьника, которая должна быть как адекватной так и умеренно повышенной.

Обобщая все результаты данного исследования, можно отметить, что в семьях, где мало поощряется родителями активность ребёнка, где родитель низко оценивают уровень творческого развития своих детей, присутствует диктат и мало уделяется внимания интересам ребёнка, его переживаниям, чувствам – дети в этих семьях имеют заниженную самооценку. От нее напрямую зависит формирование мотива достижения успехов. А это, в свою очередь, формирует низкий уровень любознательности, страх перед неизвестным, нежеланием идти на риск – всего того, что необходимо для развития творческого мышления.

В заключении можно отметить, что гипотеза подтвердилась. Нельзя воспитать творческого ребёнка, не давая ему определенной свободы. Неудовлетворенность браком, как уже было сказано, развивает тенденцию к рассогласованности между родителями, что отрицательно сказывается на развитии отношений с ребёнком. Только в полном взаимопонимании, взаимоуважении, в умении найти компромисс заложен успех в формировании личности, в том числе и творческой. Родители должны более чувственно и эмоционально реагировать на малейшие изменения в ребёнке, стараться направить его энергию именно в то русло, которое благотворно влияет на становление творческого ребёнка.

**Список использованных источников**

1. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества.

Изд-во Ростов. ун-та, 1983. – 173 с.

2. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как психологический

аспект изучения творчества // Исследование проблем психологии

творчества под ред. Я.А. Пономарева. – М.: Наука, 1983. С. 182 – 195.

3. Голицын Г.А. Информационный подход в психологии творчества //

Исследование проблем психологии творчества под ред. Я.А. Пономарева. –

М.: Наука, 1983. С. 210 – 231.

4. Дружинин В. Диагностика общих познавательных способностей. //

Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы. М..: Изд.

Институт психологии РАН, 1997

5. Дружинин В.Н. Психология общих способностей – СПб.: Питер Ком, 1999. –

368 с.: (Серия "Мастера психологии")

6. Квинн В. Прикладная психология. – СПб.: Питер, 2000. – 560 с.: ил. –

(Серия "Учебник нового века")

7. Мартьяненко В.Ф. Введение в философию: Учеб. пособие для студентов

высш. учеб. заведений – Мн.: БГУ, 1986 – 124. с.: ил.

8. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. Пер. с англ. Татлыбаевой А.М. – СПб.:

Евразия, 1999. – 478 с.

9. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений:

В 3 кн. Кн. 1. Общие основы психологии. – 3-е изд. – М.: Гуманит. изд.

центр ВЛАДОС, 1997. – 688 с.

10. Первин Л., Джон О. Психология личности: Теории и исследования / Пер. с

англ. М.С. Жамкочьян под ред. В.С. Магуна – М.: Аспект Пресс, 2001. –

607 с.

11. Пономарев Я.А. Психология творчества. – М.: Издательство "Наука", 1976.

– 302 с.

12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии – СПб.: "Питер", 1999. – 720

с.: (Серия "Мастера психологии")

13. Солсо Р.Л. Когнитивная психология. – Пер. с англ. – М.: Тривола, 1996.

– 600 с.: ил.

14. Столяров А.М. Эвристические приемы и методы активизации творческого

мышления. – М: ВНИИПИ, 1988. – 126 с.

15. Тихомиров О.К. Психология мышления. – М.: МГУ, 1984. – 270 с.

16. Хекахаузен Х. Мотивация и деятельность: В 2 т. Т.2. М.: Педагогика,

1986. С.234-248.

17. MacKinnon D.W. Creativity: a multi-faceted phenomenon [WWW document].

URL http://www.rsad.edu/~ccjones/01-02/sophcd/readings/creativity.html

18. Torrance E.P. Causes for Concern. Creativity. Selected Readings /

Edited by P.E. Vernon. Harmondsworth: Richard Clay (The Chaucer Press)

Ltd, 1975 P. 355-371.

в формировании личности, в том числе и