

DOI 10.31483/r-169000

Гани Светлана Вячеславовна
Константинова Наталья Ивановна

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ (ЛОНГИТЮДНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ)

Аннотация: в главе представлены результаты четырехлетнего лонгитюдного исследования особенностей восприятия младшими школьниками семейных отношений и своего места в семье. В исследовании приняли участие 40 детей (20 мальчиков и 20 девочек), состав выборки на протяжении исследования не менялся. Для изучения представлений ребенка о семье использовалась методика «Рисунок семьи». Рассмотрены особенности изображения Я-фигуры и значимых взрослых, пространственная близость персонажей, исключение отдельных членов семьи из рисунка, а также динамика показателей в период обучения в начальной школе. Проанализированы изменения в субъективном восприятии ребенком своего положения в семейной системе и эмоциональной близости со значимыми взрослыми. Изменения семейной ситуации, в том числе появление сиблингов и развод родителей, находят отражение в содержании и композиции рисунков. Полученные результаты могут использоваться педагогами-психологами при анализе семейного контекста психологического благополучия младших школьников.

Ключевые слова: младший школьный возраст, семья, детско-родительские отношения, восприятие семейных отношений, рисунок семьи, лонгитюдное исследование, психологическое благополучие.

Abstract: the chapter presents the results of a four-year longitudinal study of primary school children's perceptions of family relationships and their place within the family. The study involved 40 children (20 boys and 20 girls), and the composition of the sample remained unchanged throughout the study. The Family Drawing technique was used to examine children's representations of their families. The analysis focused on the depiction of the self-figure and significant adults, the spatial proximity of family

members, the omission of individual family members from the drawings, and changes in these indicators over the primary school years. Changes in children's subjective perceptions of their position within the family system and their emotional closeness to significant adults were analyzed. Changes in family circumstances, including the birth of siblings and parental divorce, were reflected in the content and composition of the drawings. The findings may be used by educational psychologists when analyzing the family context of primary school children's psychological well-being.

Keywords: *primary school age, family, parent-child relationships, perception of family relationships, Family Drawing technique, longitudinal study, psychological well-being.*

Семья является ближайшим социальным окружением ребенка с момента его рождения. Особенности отношения родителей к ребенку базируются на чувстве любви. Ребенок, чутко воспринимая *безусловную любовь* родителей, обретает прочный фундамент для интенсивного детского развития, психологического здоровья, благополучия, успешности. Эти эмоциональные связи будут для него основой «доверия к миру», вектором выстраивания отношений внутри семьи и за ее пределами [9; 10].

Безусловная любовь родителей не зависит от каких-либо качеств ребенка. «... она дана или не дана, и с этим ребенок ничего не сможет сделать.» [9, с. 158]. Такое чувство не требует со стороны ребенка усилий для того, чтобы его продолжали любить. Как отмечает И.Ю. Кулагина, в старшем дошкольном/младшем школьном возрасте некоторые дети могут «эксплуатировать» бескорыстные чувства родителей, а в подростковом, будучи уверенными в безнаказанности всех своих действий (любить его не перестанут!), прибегают к «шантажу» [9].

Обусловленная любовь проявляется, если родители «устраивают» качества и поведение ребенка, оправдывающего их надежды, выполняющего их требования. Данную любовь родителей, например, можно наблюдать в процессе обучения ребенка в школе. Так как *обусловленная любовь* – «не гарантированное» чув-

ство, то ее нужно заслужить успехами, прилежанием, послушанием. И.Ю. Кулагина, отмечая позитивные результаты (обучающийся, стараясь соответствовать ожиданиям родителей, добивается их любви реальными результатами, достижениями), подчеркивает, что ребенок может ощущать неполноценность отношений и свою ущербность, испытывать неуверенность в себе, тревожность [9].

Как самый худший сценарий для развития личности следует выделить *непринятие* (отвержение/безразличие со стороны родителей), которое проявляется как после рождения ребенка («нежеланный», не тот пол, не на того похож и т. п.), так и в более поздние периоды (появляются черты, раздражающие родителей; отсутствуют те или иные способности; ребенок не разделяет интересов родителей и др.).

Родители могут растить ребенка и считать (или им «так кажется»), что в семье «все хорошо». Но рано или поздно их субъективная установка – «дети должны быть такими, как мы» – может оказаться несостоятельной, что приводит к появлению тревоги, возмущения, растерянности [5]. Поэтому важно, чтобы родители понимали, что отношение к ребенку в разных возрастах определяется:

- степенью опеки (насколько родитель занят воспитанием ребенка, включен в его игры и дела; сколько сил вложил, внимания и времени уделил);
- полнотой удовлетворения детских потребностей (материально-бытовых и духовно-нравственных);
- уровнем требований (содержанием и количеством обязанностей);
- строгостью санкций при невыполнении требований или нарушении запретов [9, с. 198–199].

Воспитание ребенка в семье происходит, с одной стороны, целенаправленно, с другой, – всей внутрисемейной атмосферой [10]. Так, например, из общения со взрослым дошкольники черпают «сюжеты» своих игр. Подражая действиям взрослых, дети разыгрывают различные роли и ситуации: играют в «дочки-матери»; копируют папу, уходящего на работу; занимаются «домашними делами» и т. д. [7]. Игра способствует развитию познавательной активности и формированию коммуникативных навыков. В процессе реализации сюжетной линии игры

дети старшего дошкольного возраста контролируют самих себя и друг друга (сравнение и сопоставление выступают в качестве критериев самооценки) [10], а введение правил формирует самоконтроль и произвольность [2].

Таким образом, можно подчеркнуть важность взаимоотношений «родитель – ребенок-дошкольник», так как преобладающее влияние на развитие, благополучие ребенка оказывает семья [5].

Поступление ребенка в первый класс отражается на жизни семьи, которая начинает «центрироваться» вокруг школы. Происходят изменения и в самом ребенке: он переходит в новый возрастной период.

В отечественной психологии принято считать 7 лет началом младшего школьного возраста и окончанием – приблизительно 11 лет, когда начинается половое созревание [9, с. 52]. Между дошкольным и младшим школьным возрастом существует «переходный период» – «кризис 7 лет» [4; 9], который внешне проявляется в изменении поведения ребенка (появляются капризы, «кривляние», «шутовство» и пр.). Л.С. Выготским выделялись особенности, характеризующие кризис семи лет.

1. «Переживания приобретают смысл (сердящийся ребенок понимает, что он сердит), благодаря этому у ребенка возникают такие новые отношения к себе, которые были невозможны до обобщения переживаний...

2. К кризису семи лет впервые возникает обобщение переживаний, или аффективное обобщение, логика чувств...» [4, с. 184].

Если шестилетний ребенок поступает в школу, то по своему психическому развитию он продолжает быть дошкольником. У него еще недостаточно развита произвольность [2], а специфика внимания такова, что продуктивно заниматься он может 10–15 минут [9].

Дополнительные проблемы начала обучения в школе ребенка 6-ти лет связаны с личностным развитием дошкольников: завышенная самооценка создает трудности в понимании педагогической оценки; познавательные мотивы, соот-

ветствующие учебной деятельности, неустойчивые и ситуативные; нестабильность поведения во время уроков непосредственно зависит от эмоционального состояния, что осложняет отношения с педагогом и одноклассниками [9].

Подчеркнем, что ведущей деятельностью дошкольника является игра, а в младшем школьном возрасте – учебная деятельность [4; 9; 10]. Изменение социальной ситуации развития ребенка сопровождается появлением новых интересов и мотивов, имеющих отношение к учебной деятельности. Учебная деятельность младших школьников «полимотивирована», поэтому у каждого ребенка складывается своя иерархия мотивационной системы, в которой мотивы выражены в разной степени и перестраиваются на протяжении обучения в младших классах [9; 10].

Младший школьный возраст является сензитивным периодом для формирования самооценки: знания ребенка «о себе» становятся более дифференцированными, реалистичными, обобщенными (отношение к себе становится более адекватным). Положительной динамике данного процесса способствуют условия, созданные в семье и школе для полноценного общения и деятельности ребенка.

В контексте деятельностного подхода (А.Н. Леонтьев) И.Ю. Кулагиной рассматриваются два уровня мотивации – уровень деятельности и надситуативный уровень [8]. Мотивация надситуативного уровня (или доминирующая мотивация) представляет собой мотивационные тенденции, соответствующие отношению личности к миру (людям и делу) и себе и определяющие основные линии поведения человека в различных ситуациях. Мотивации данного уровня сопоставимы с системой ценностей: ориентация на высшие ценности любви и служения соответствуют духовно-нравственной мотивации надситуативного уровня (у младшего школьника проявляется в интересе к учебным предметам, увлеченности каким-либо делом: занятие музыкой, изучение иностранного языка и т. п.; любви, привязанности к близкому человеку и т. д.); ценности богатой жизни, высокого социального статуса – эгоцентрической (у детей представлена в основном престижной мотивацией, стремлением к личным достижениям и самоутверждению, ориентирует на «высокую оценку» или успехи (медаль/кубок) в отдельных видах

деятельности, важных для семьи); ценности получения удовольствия, без которого не достигается комфорт – гедонистической (у школьника связана с неумеренным потреблением сладкого, разнообразными развлечениями) [8; 10].

Полученные результаты исследований мотивационных профилей младших школьников и их родителей позволяют выделить схожесть: в наибольшей степени в мотивационном профиле представлена духовно-нравственная мотивация, связанная с привязанностями и интересами, в наименьшей степени – гедонистическая мотивация, отвечающая принципу удовольствия [8].

Для младшего школьника семья является «значимой ценностью». Степень общения, заинтересованности, включенности родителей в воспитание ребенка определяются стилем родительского отношения/воспитания, эмоциональной основой которого является *чувство любви*. Можно выделить следующие стили родительского воспитания.

1. Демократический (гармонический) стиль. Родители не просто уделяют ребенку много времени, а стараются быть в курсе интересов ребенка, стремятся к диалогу, сотрудничеству. Требования, обусловленные учебной в школе, дополнительным образованием, бытовыми вопросами, всегда обоснованы, понятны ребенку и соответствуют его индивидуальным и возрастным возможностям. Базисом данного стиля является *разумная любовь*, которая «исключает отвержение ребенка в те нередкие в его жизни моменты, когда он не оправдывает родительских ожиданий» [9, с. 199].

2. Гиперопека может быть *потворствующей* (воспитание по типу «кумир семьи»: нет обязанностей, нет ответственности, нет контроля) и *доминирующей* (часто возникает при симбиотическом отношении матери и ребенка: излишняя забота, многочисленные запреты и ограничения, «тотальный» контроль, стремление оградить ребенка от трудностей, ошибок, внешнего влияния). Данный стиль связан с безусловной любовью родителей.

3. Гиперсоциализация обычно сопряжена с *обусловленной* любовью. Ребенку транслируется повышенная моральная ответственность, запреты и требования с акцентированием на чувстве долга. Родители могут демонстрировать

свое отвержение/непринятие ребенка в случае несоответствия их требованиям/ожиданиям.

4. Авторитарность представляет собой сложную систему запретов и требований, не опирающихся на объяснения. Тотальный контроль сопровождается наказаниями (окрики, угрозы и т. д.). Такой стиль может наблюдаться при *обусловленной* любви, непринятии ребенка, а также непонимании родителями своих прав и обязанностей по отношению к ребенку.

5. Либерально-попустительский стиль связан с *обусловленной* любовью, с отсутствием стабильной системы требований и запретов. Родители могут демонстрировать свое недовольство, но при этом стараются «выгораживать» ребенка, оправдывать его поступки, ссылаясь на ситуацию, обстоятельства [9, с. 203 – 206].

Можно отметить, что для воспитания успешного и благополучного ребенка важна единая система требований, согласующаяся с индивидуальными и возрастными особенностями, опирающаяся на единые критерии в оценке его поведения и деятельности. «... наличие ценностно- ориентационного единства – важнейший принцип воспитания в семье, существенная характеристика семьи как коллектива. В таких семьях существует справедливость при возложении ответственности за успех или неудачу в совместной деятельности, правильное приписывание (атрибуция) ответственности за совместную деятельность, доброта. Ласка родителей, снисходительность без перебора» [1, с. 297].

Таким образом, мы рассматриваем семью как социальную систему, члены которой контактируют/общаются под влиянием своих потребностей/мотивов. Данная система не является обособленной. Она активно (за редким исключением) взаимодействует с окружающим миром.

«Семейная система – это группа людей, связанная общим местом проживания, совместным хозяйством, а главное – взаимоотношениями» [3, с. 6].

Стиль родительского отношения, доминирующий в общении родителей с детьми, воздействует на всю систему семейного воспитания, оказывает мощное

воздействие на благополучие ребенка как в младшем возрасте, так и в последующих возрастах [1; 5; 7; 9].

Семьи, в которых опека ребенка, требования и контроль находятся «в разумных рамках» (учитываются индивидуальные и возрастные особенности ребенка), соблюдаются нравственные принципы и этические нормы, сохраняются духовно-нравственные ценности и традиции, создают условия для развития успешного ребенка. «Восприятие любви и внимания родителей – важнейшее условие полноценного развития личности, оно дает ощущение собственной значимости в семье» [12, с. 114]. Поэтому те проблемы, с которыми сталкивается ребенок, поступивший в начальную школу, нельзя рассматривать отдельно от семьи.

В исследовании приняли участие 40 обучающихся (20 мальчиков и 20 девочек) двух общеобразовательных школ (г. Москва, г. Подольск Московской обл.). Состав участников не изменился на протяжении 4-х лет. На момент начала исследования все дети проживали в полных семьях.

Исследование проводилось индивидуально во всех параллелях. Использовался тест «Рисунок семьи» [6; 11], который считается высокоинформативным средством познания личности ребенка: отражает как его чувства, переживания по отношению к близким взрослым, так и восприятие себя в кругу членов семьи [7]. «Использование методики «Рисунок семьи» особенно эффективно в течение латентного периода развития ребенка, т. е. между 6 и 10 годами, когда графическое выражение все еще относительно свободно от культурного давления, делающего его более конформистским, менее индивидуальным» [6, с. 128].

Целью исследования явилось выявление понимания ребенком своей роли в семье на протяжении младшего школьного возраста; особенностей отношений к членам своей семьи, вызывающих у ребенка позитивные/негативные чувства.

Первый этап исследования. Младшему школьнику дается инструкция: «Нарисуй, пожалуйста, свою семью». У ребенка могут возникнуть вопросы: «Кого надо рисовать, а кого не надо?»; «Надо ли нарисовать всех?», «А можно нарисовать кошку?» и т. д. Следует уклончиво отвечать: «Рисуй так, как тебе хочется». Не следует давать какие-то указания или делать уточнения.

Пока ребенок рисует, происходит наблюдение за процессом и отмечаются: порядок заполнения свободного пространства; порядок появления персонажей рисунка; время начала и окончания работы; возникновение трудностей при изображении того или иного персонажа или элементов рисунка (чрезмерная сосредоточенность, паузы, заметная медлительность и т. д.); время, затраченное на выполнение отдельных персонажей; эмоциональный настрой ребенка во время изображения того или иного персонажа рисунка. После выполнения задания, ребенка просят подписать персонажей рисунка [7; 11].

Второй этап исследования. По окончании работы проводится уточняющая беседа: чья семья изображена на рисунке (семья ребенка, его друга, воображаемая семья); где эта семья находится; чем заняты персонажи рисунка; им весело/скучно/грустно и почему? [11].

Интерпретация полученных результатов. Нами были выделены такие параметры анализа рисунков, которые позволяют рассмотреть как качественные, так и количественные оценки.

Расположение Я-фигуры позволяет выявить отношение ребенка к семье, значимому взрослому, ощущения себя в семье.

Свой исключительный статус в семье ребенок может подчеркнуть, нарисовав себя *вблизи родителей*, отстранив сиблингов/других членов семьи. Это мы видим на рисунке первоклассницы Лиды К. На рисунке в 3-м классе Я-фигура значительно увеличена (соответствует размеру фигуры мамы, которая на всех рисунках изображается 1-й).

Изображение Я-фигуры Насти Б. (рисунки в 3-м и 4-м классах) рядом с отцом, значительное увеличение размера Я-фигуры (больше фигуры отца), указывает на появляющееся чувство соперничества, стремление/желание девочки занять авторитетное место в семье, которое есть у отца.

Иногда на рисунке, не будучи младшим, ребенок изображает себя в конце семейной «линии», выражая тем самым свое низкое положение. Это возможно, когда родители не довольны ребенком (поведением, успеваемостью), подавляют его инициативу, предпочитают сиблинга [11].

Отсутствие Я-фигуры является показателем чувства неполноценности, *отсутствием вовлеченности*. Так, на рисунках Нади Ж. (в 1–3 классах) мы видим счастливую семью (держатся за руки, улыбаются). Ребенок располагает Я-фигуру между мамой (на рисунках всегда №1) и бабушкой. Но появление в семье долгожданного сиблинга сместило внимание взрослых на новорожденного. На рисунке, выполненном в 4-м классе, отсутствует Я-фигура.

Изображая себя, прорисовывая отдельные детали так, что Я-фигура сразу же бросается в глаза (остальные фигуры выглядят более блекло), ребенок выражает «важность собственной личности». Он считает себя значимым, уникальным. Вокруг него «вращается жизнь семьи». Подобная ситуация возникает на основе родительского отношения. Стремление родителей воплотить в ребенке все то, чего не смогли добиться сами, и дать ему все то, чего они были лишены в детстве, делает желания и интересы ребенка приоритетом семьи.

Ребенок, привыкший с дошкольного возраста к постоянной/чрезмерной опеке, часто наблюдаемой в семьях с единственным ребенком, изображает себя маленьким и слабым (уменьшенная фигура в окружении взрослых).

В таблице 1 представлены данные изображения Я-фигуры, полученные в результате исследования.

Таблица 1

Изображение Я-фигуры на рисунках младших школьников (в%)

Группы детей/классы	Я-фигура №1	Я-фигура в одиночестве	Я-фигура увеличена	Я-фигура уменьшена	Я-фигура отсутствует
Девочки 1 класс	20	0	5	0	10
Мальчики 1 кл.	15	0	5	0	10
Девочки 2 класс	30	0	20	0	5
Мальчики 2 кл.	35	0	0	0	10
Девочки 3 класс	30	0	15	0	5
Мальчики 3 кл.	15	0	5	5	20
Девочки 4 класс	30	5	10	5	15
Мальчики 4 кл.	50	0	5	0	5

Наиболее привлекательного для ребенка члена семьи можно выявить по следующим признакам:

- он изображается первым и помещается на переднем плане;
- он выше и крупнее остальных персонажей;
- выполнен с большей любовью и тщательностью;
- остальные персонажи сгруппированы вокруг, повернуты в его сторону, смотрят на него [11].

Ребенок может отождествлять себя со значимым для него членом семьи посредством одежды (деталей одежды). Мы обратили внимание, что у девочек такая тенденция появляется в 3–4-х классах: фасон платья и туфельки как у мамы и т. д. Мальчики в данной группе изображают одежду/детали одежды как у папы на рисунках в 4-м классе.

Одним из факторов, указывающих на предпочтения ребенка, является дистанция (близость расположения матери/отца по отношению к Я-фигуре). Дети из многодетных семей часто изображают себя рядом с сиблингами (играют на даче, идут в поход).

Расстояние на рисунке является отражением «психологической дистанции»: наиболее «близкие люди» изображаются ребенком ближе к Я-фигуре.

Таблица 2

Изображение значимых взрослых на рисунках младших школьников (в%)

Группы детей/классы	Фигура, изображенная первой		Увеличенная фигура		Я-фигура рядом с фигурой взрослого	
	мать	отец	мать	отец	мать	отец
Девочки 1 класс	45	20	5	0	45	10
Мальчики 1 класс	35	50	5	0	35	30
Девочки 2 класс	35	15	0	0	35	5
Мальчики 2 класс	10	25	0	10	20	45
Девочки 3 класс	35	10	5	0	25	15
Мальчики 3 класс	15	40	5	5	25	35

Девочки 4 класс	25	10	10	0	25	10
Мальчики 4 класс	0	35	0	0	20	35

«Забывание» или «исключение» члена семьи из композиции рисунка может сигнализировать о том, что ребенок негативно относится к этому человеку (символическое отвержение). Иногда ребенок, будучи на протяжении многих лет единственным в семье, забывает нарисовать младшего sibлинга. Так, например, Павел К. «исключил» из рисунка (в 3 классе) не только младшего брата, но и папу. Он нарисовал маму и «уменьшенного» себя, подписав работу: «Я и мама».

Одной из неблагоприятных семейных ситуаций, влияющих на ребенка, является развод родителей. «Ребенка беспокоят чувство вины, замешательство, он чувствует себя несчастным, что усугубляется неуспеваемостью в школе и развитием негативных, враждебных установок» [6, с. 138]. Динамику переживаний ребенка можно почувствовать, рассмотрев все 4 рисунка. Например, на первом рисунке мы видим Дашу К. и ее маму в «эффектных» нарядах (из пояснений девочки: «Мы на дискотеке. Танцуем. Нам весело, мы встретили друзей»). А за деревом стоит маленькая фигура папы. На втором рисунке Я-фигура в центре прямоугольника, фигуры родителей находятся по разным сторонам. В третьем классе Даша расположила каждого члена семьи на расстоянии друг от друга: ребенок, мама, папа, пояснив, что у нее день рождения, все фотографируются (без улыбок). Четвертый рисунок завершает печальную историю. Девочка написала на листе: «Они живут раздельно». Лист разделен линией, под которой находится Я-фигура, папа – слева от линии, мама – справа.

В *заключении* отметим, что начало школьной жизни у детей проходит по-разному: кого-то заблаговременно при подготовке к школе научили считать, читать, писать и лишили возможности играть; кто-то хочет узнать что-то новое, интересное; кому-то «сразу» страшно, скучно, трудно и поэтому не хочется учиться; кто-то с радостью и уверенностью в себе приходит в школу. Мы хотим подчеркнуть, что многое в личности младшего школьника определяется семейным вос-

питанием. Выделяя демократический стиль как наиболее благоприятный для развития и психологического благополучия ребенка, И.Ю. Кулагина отмечает: «Во-первых, один и тот же стиль воспитания по-разному влияет на детей, имеющих различные ярко выраженные черты характера... Во-вторых, разные члены семьи могут придерживаться разных воспитательных установок, например, когда авторитарный стиль воспитания родителей сочетается с потворствующей гиперопекой бабушки. Такие противоречивые семейные влияния для детей особенно пагубны» [9, с. 209].

На основе общения в семье ребенок может занять различные позиции по отношению к родителям:

- Я нужен и любим, и я люблю вас тоже.
- Я нужен и любим, а вы существуете ради меня.
- Я не любим, но я от всей души желаю приблизиться к вам.
- Я не нужен и не любим. Оставьте меня в покое [12, с. 101].

За четыре года исследования изменились и родители, и дети, и состав некоторых семей (появились сиблинги, произошли разводы родителей). Но главное, чтобы дети могли найти те способы, которые позволяют получать родительскую любовь и внимание, так необходимые им для повышения веры в себя, свои силы для социализации в окружающем мире.

Список литературы

1. Андреева Т.В. Психология семьи: учеб. пособие / Т.В. Андреева. – СПб.: Речь, 2010. – 384 с. EDN QXYXPD
2. Произвольное поведение как критерий готовности к школьному обучению / Е.В. Батурина, С.В. Гани, Ш.В. Квитатиани, Н.И. Константинова // Научно-методический журнал «Традиции и новации в дошкольном образовании». – 2018. – №3(6). – С. 43–44.
3. Варга А.Я. Системная семейная психология. Краткий лекционный курс / А.Я. Варга, Т.С. Драбкина. – СПб.: Речь, 2001. – 144 с.
4. Выготский Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – М.: Смысл; Эксмо, 2004. – 512 с.

5. Гани С.В. Семья как ресурс психологического благополучия школьника / С.В. Гани, Н.И. Константинова // Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества: материалы II Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 26 июня 2025 г.) / редкол.: Ж.В. Мурзина [и др.]. – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 62–65. EDN YKWNGO
6. Дилео Д. Детский рисунок: диагностика и интерпретация / Д. Дилео; пер. с англ. Е. Фатюшиной. – М.: Апрель Пресс; ЭКСМО-Пресс, 2001. – 272 с.
7. Квитатиани Ш.В. Семья глазами дошкольника (на примере детского рисунка) / Ш.В. Квитатиани, Н.И. Константинова // Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ. (Чебоксары, 19 мая 2026 г.) / редкол.: Ж.В. Мурзина [и др.]. – Чебоксары: Среда, 2026. – С. 540–544. EDN ZNZVEJ
8. Кулагина И.Ю. Родители и дети: тенденции становления мотивации / И.Ю. Кулагина, Н.И. Константинова // Системная психология и социология. – 2016. – №1(17). – С. 11–22. EDN VZZGNT
9. Кулагина И.Ю. Психология детей младшего школьного возраста: учебник и практикум для СПО / И.Ю. Кулагина. – М.: Юрайт, 2017. – 291 с. EDN ZSLBFJ
10. Современные вопросы педагогики и психологии: теоретико-методологические подходы и практические результаты исследований: монография / А.И. Кугай, Е.В. Брагина, Т.В. Башкирева [и др.]. – Чебоксары: Среда, 2026. – 224 с. -. DOI 10.31483/a-10862. EDN XRJPJD
11. Тейлор К. Психологические тесты и упражнения для детей / К. Тейлор; пер. с англ. Е. Рыбиной. – М.: Апрель Пресс; Эксмо, 2002. – 224 с.
12. Хоментаскас Г. Семья глазами ребенка: дети и психологические проблемы в семье / Г. Хоментаскас. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2010. – 233 с.

Гани Светлана Вячеславовна – канд. психол. наук, заведующий сектором методического обеспечения деятельности психологических служб, Федеральный ресурсный центр психологической службы в системе высшего образования ФГБУ «Российская академия образования», Москва, Россия.

Константинова Наталья Ивановна – магистр, исследователь научной мысли, Подольск, Россия.
