

Социокультурные детерминанты познавательной деятельности детей малочисленных народов Севера

Е.Л. Инденбаум

кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой клинико-психологических основ дефектологии и логопедии Иркутского государственного педагогического университета

Целью исследования являлся анализ влияния социокультурных условий на психическое развитие детей коренного и некоренного населения севера Красноярского края. Становление познавательной деятельности изучалось у младших школьников. Использовался сравнительный экспериментально-клинический метод. Установлена иерархия факторов, влияющих на когнитивное развитие детей. Отставание в темпах становления познавательной деятельности отмечено у всех испытуемых, проживающих в условиях социокультурной депривации, но у детей малочисленных народов Севера оно носит более устойчивый характер. В период обучения в начальной школе у этой категории детей при нормальном интеллекте словесные средства не становятся основными в решении познавательных задач. Причиной этого предположительно является несовершенство речевого развития детей, возникающее из-за особенностей взаимодействия ребенка и взрослого на ранних этапах онтогенеза и неоптимальной ситуации речевого развития (несбалансированный билингвизм), а также специфичность родительских установок по отношению к перспективам послешкольной социализации ребенка.

Ключевые слова: дети, малочисленные народы Севера, социокультурная депривация, познавательная деятельность, когнитивное развитие, речевое развитие, словесное опосредствование.

В последние десятилетия подчеркивается безусловная ценность каждой культуры, в том числе традиционистских* культур малых народов [2, 3, 7, 11, 17]. Вместе с тем современный этап развития общества характеризуется процессами глобализации, фактически представляющей собой все более широкую экспансию западной культуры. В результате подрываются привычные условия существования малых народов, причем не только социальные, но и природные (экологические). Поэтому, независимо от идеологических лозунгов, существование самих носителей традиционистских культур возможно только в случае их успешного приспособления к реалиям современного мира. Западная культура выделяет образование в качестве основы данного процесса. И здесь возникает проблема, связанная с недостаточной успешностью в школьном обучении большого числа детей из прежде традиционистских культур, что отмечается во всем мире [1, 3, 7, 11, 13, 15, 16, 20]. Причины этого явления в отечественной психологии не анализировались, долгое время считалось, что школьное обучение независимо от социокультурной принадлежности детей «автоматически» предоставляет им равные возможности [14]. Однако это оказалось иллюзией.

Нашими исследованиями были охвачены дети малочисленных народов Севера. Многочисленные социальные меры, направленные на изменение их жизни, привели к тому, что психическое развитие ребенка, живущего в селе, а в значительной части случаев — в интернате районного центра, проходит в условиях социокультурной депривации — при отсутствии полноценного доступа к достижениям и ценностям как традиционной, так и европейской культуры [9]. Для детей народов Севера нет определенности в путях послешкольной социализации. Вероятность занятий культурно традиционными видами деятельности (оленоводством, охотой) невелика [20]. Поэтому многим выпускникам придется, так же как и представителям некоренного населения, овладеть специальностями, требующими послешкольного образования. Эмпирические данные показывают, что у них наблюдаются существенные трудности социализации. Так, по данным О.И. Артеменко [1], из детей малочисленных народов Севера, поступивших в школу, только 5 % успешно ее оканчивают. Констатируется недостаточная конкурентоспособность молодежи этих этнических групп [7, 16, 20].

Социальным заказом для нашего исследования, проводимого на протяжении многих лет Институтом

* Термин «традиционистская» обозначает культуру, в которой вплоть до XX в. отсутствовала письменность, основу жизненного уклада составляло строгое соблюдение малоизменяемых традиций, а образование детей осуществлялось путем непосредственной передачи опыта жизнеобеспечения.

медицинских проблем Севера СО РАМН, стало выявление причин имеющегося неблагополучия в процессе социализации детей малочисленных народов Севера. Основной задачей исследования была иерархизация факторов, влияющих на познавательное развитие. Известные сведения о замедлении познавательного развития детей из традиционистских культур [10, 11] не дают достаточных оснований для вывода о его причине (этнокультурная принадлежность или социальные условия).

Вторым интересующим нас вопросом была динамика становления познавательной деятельности младших школьников. Мы полагали, что такие сведения полезны для обоснования методик и приемов, используемых в школьном обучении. Авторы исследований, посвященных детям малочисленных народов Севера, приходили к выводу о необходимости смены подходов к их образованию [2, 3, 7, 13, 15, 16]. В то же время исследователями анализировались в основном характеристики личности детей, тогда как для успешности обучения (по крайней мере, в начальных классах) более значимы когнитивные навыки, которые формируются успешнее при использовании адекватных возможностям ребенка «культурных орудий» (медиаторов) [5, 11].

Наши испытуемые находились в иной (по сравнению с «классической», когда ребенок растет в истинно традиционистской культуре) ситуации. Во-первых, культура малочисленных народов Севера претерпела кардинальные изменения. Уже не только родители, но и прародители обследованных детей в подавляющем большинстве имели то или иное школьное образование. Неграмотных среди них не было. Традиционными видами деятельности занимались в основном мужчины (в разных национальных поселках в 25–40 % случаев). Во-вторых, обучение детей проводилось исключительно на русском языке, и они в достаточной мере владели им. Это снимало проблему корректного перевода инструкций к методикам и другим заданиям экспериментатора, с которой сталкивались многие исследователи.

Методы и методики исследования

Основным в организации исследования был сравнительный метод. Эмпирические данные получены при помощи экспериментально-клинического и психодиагностического методов, а также метода экспертной оценки. Некоторые предположения и выводы сделаны на основании данных включенного и внешнего наблюдения.

Была обследована репрезентативная выборка испытуемых. В нее вошли от 70 до 100 % списочного состава детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, проживавших в различных национальных поселках Эвенкии, все ученики коренной национальности в общеобразовательной школе ее окружного центра, а также в интернатах. Основную массу обследо-

ванных составляли дети эвенкийской национальности (42,75%), достаточно велика была доля детей от смешанных браков (22,61%). Подростки в национальных поселках обследовались выборочно. В общей сложности обследовано 1377 человек (из них 958 детей коренного населения)*.

При решении задачи иерархизации факторов, влияющих на когнитивное развитие, в их число включены: принадлежность ребенка к коренному населению, социальная инфраструктура места проживания (национальный поселок, окружной центр). Дети, проживающие в большинстве национальных поселков, находились в ситуации социокультурной депривации — отсутствия полноценного доступа к достижениям как своей, так и доминирующей культуры. К числу независимых переменных относились также наличие аномальной психосоциальной ситуации (постоянное воспитание в интернате), клинический диагноз нарушения психического развития, характеристики индивидуальной ситуации развития (социально-экономический статус семьи, социокультурный статус, эмоциональная атмосфера), половая принадлежность, возраст, год обучения в школе, а также сочетания этих факторов. В качестве результирующего признака был выделен показатель, обозначенный как уровень когнитивного развития. Качественные градации признака следующие: высокий, хороший, достаточный, недостаточный, низкий уровни.

Основания для отнесения к уровню — результаты экспериментально-психологического обследования в сопоставлении с данными анкетирования учителей на предмет успешности усвоения детьми образовательной программы и заполнения ими специальных опросников для оценки различных компонентов и общего уровня их познавательной деятельности [18].

Уровень познавательной деятельности (ПД) — понятие, используемое С.А. Домишкевичем и нами для обобщенного обозначения возникающих в онтогенезе устойчивых и взаимосвязанных качественных отличий познавательных действий ребенка при решении различных умственных задач. Уровни отличаются друг от друга по нескольким ключевым характеристикам. К ним относятся **особенности принятия познавательной задачи** (цель действия осознается частично, осознается требуемый результат деятельности, осознается способ достижения результата), **ведущий план действий** (преимущественно внешние действия, действия с опорой на образ, действия во внутреннем плане), **возможности планирования и регуляции деятельности** (внешняя регуляция, частичный самостоятельный контроль результатов, самостоятельное планирование и контроль результатов). Вместе с повышением уровня ПД изменяется ведущая психическая функция (познавательный процесс, преобладающий при развертывании ориентировочной основы деятельности) и характер средств, которые преимущественно используются ребенком для решения познавательной задачи [6, 8]. В наших совместных работах было показано, что результаты выполнения многих методик, используемых в диагнос-

* Работа проводилась в ходе комплексных экспедиций, организованных Институтом медицинских проблем Севера СО РАМН (г. Красноярск), в Эвенкию и на Таймыр. Автор принимала участие в работе 23 экспедиций.

тике познавательной деятельности, могут быть проинтерпретированы с этих позиций функционально-уровневого подхода. Определив уровень ПД, можно сделать достаточно надежный вывод о том, каковы перспективы успешности обучения младшего школьника по принятым образовательным программам.

Оценка уровня ПД детей в экспериментально-психологическом обследовании осуществлялась с помощью широкого спектра методик. В настоящей статье приводятся результаты экспериментальных исследований познавательной деятельности младших школьников (489 детей). Мы формировали группы, уравнившие по определенному признаку (этнической принадлежности, социальным характеристикам). В эту выборку не были включены дети с клиническими проявлениями нарушений интеллектуального развития, а также дети-сироты, постоянно воспитывающиеся в интернате.

Если образно представить становление ПД, как спиралевидные ступени к ее совершенству, то для беспрепятственного усвоения программ начальной школы ребенок должен пройти две такие ступени (уровня) и подниматься к третьей. Но сравнение со ступенями упрощает представление об онтогенезе познавательной деятельности, поскольку на самом деле чем выше ее уровень, тем большее количество компонентов дифференцируется. Эти компоненты далеко не всегда формируются одинаково успешно. Поэтому в обследовании мы ставили своей целью оценку операционального, формально-языкового, регулятивного и мотивационно-энергетического компонентов ПД. Эти же компоненты были представлены в учительском опроснике. Вывод об уровне ПД конкретного ребенка делался на основании всей совокупности полученных результатов обследования.

Онтогенетической «точкой отсчета» для того, чтобы можно было использовать уровневую метафору развития ПД, становится возникновение знаковой функции. Возможность ребенка рисовать по заданию взрослого фигуру человека (независимо от качества полученного рисунка) служит маркером того, что уровневая оценка допустима. Поэтому при обследовании мы в обязательном порядке пользовались методикой «Нарисуй человека», дающей одновременно информацию о наличии микроорганического поражения мозга, об эмоциональных особенностях ребенка, сфере социальных отношений и т. д. [4]. Мы стремились создать для ребенка ситуацию успеха в деятельности, делая ситуацию обследования максимально привлекательной. В связи с этим представлялось необходимым варьировать процедуру исследования (количество методик, порядок их предъявления, объем оказываемой помощи), что придавало исследованию характер патопсихологического эксперимента. Выбор клинического метода был вызван тем, что в начале школьного обучения дети в национальных поселках при попытках стандартного тестирования интеллекта давали очень низкие результаты.

Приведем несколько примеров методик и оценки их результатов. Изучение сформированности перцептивного моделирующего действия осуществлялось при по-

мощи методики «Треугольники», предложенной Т.В. Розановой, Н.В. Яшковой [19]. Суть методики заключается в сборке заданной фигуры из двух одинаковых треугольников. В качестве средства, облегчающего ее выполнение, используется модель — расчлененный образец. При наибольших затруднениях треугольники накладываются на образец. Нами разработаны критерии количественно-уровневой оценки результатов выполнения этой и следующих методик. На наиболее низком уровне ПД ребенок совершает пробующие действия, не соотнося результат с предъявленным образцом, на более высоком — стремится к получению требуемого результата, при затруднениях прибегая к расчлененному образцу или наложению фигур, на нормативном для младшего школьника — производит мысленное расчленение образца, в результате чего число непродуктивных пробующих действий значительно уменьшается.

Изучение сформированности умственного действия классификации и возможности использования словесно заданного алгоритма решения познавательной задачи осуществлялось при помощи исследовательской методики «Угадай картинку» [18], построенной по аналогии с методикой Дж. Брунера «20 вопросов» [10], но по принципу обучающего эксперимента и с использованием наглядного материала.

Цель «игры» — угадать загаданный экспериментатором объект на таблице, рисунки на которой могут быть расклассифицированы по родовой и видовой принадлежности. На нормативном для младшего школьника уровне ребенок может полноценно усвоить показанную экспериментатором стратегию угадывания картинки (обучение происходит поэтапно: вначале проводится классификация картинок, затем к выделенным группам подбираются обобщенные названия, затем экспериментатор демонстрирует правильную стратегию угадывания, называя родовую, затем видовую принадлежность, и лишь после этого переходит к перечислению конкретных признаков объектов или самих объектов). Усвоение показанного способа решения задачи проверяется непосредственно после демонстрации экспериментатором стратегии угадывания, на этом же стимульном материале, а затем ребенку предъявляется таблица с другими объектами. Для каждого из выделенных этапов предусмотрена дифференцированная оценка по пятибалльной шкале. На низком уровне ПД показанный алгоритм решения задачи не воспроизводится, поскольку у ребенка нет достаточных предпосылок для его усвоения (не владеет действием классификации, не знает обобщающих названий, не в полной мере осознает цель выполняемого действия и т. п.). На более высоком уровне ребенок осуществляет угадывание, но при значительной помощи и с ориентировкой на один (родовой или видовой) признак. На условно-нормативном уровне стратегия угадывания усваивается, но перенос на сходное задание может быть затруднен, что свидетельствует о недостаточной возможности выделения обобщенного способа решения.

О словесном опосредствовании процесса решения познавательной задачи можно говорить в том случае, если ребенок осуществляет полноценный перенос ус-

военной стратегии угадывания на сходное задание (способен рассказать, как он выполнит задание).

Размеры статьи не позволяют приводить описания количественно-уровневой оценки выполнения всех используемых нами методик. Наиболее часто мы применяли «Исключение лишнего», «Сюжетные картинки», «Обучающий эксперимент», «Предметную классификацию», «Пиктограмму» или «Опосредованное запоминание». Методики варьировались в зависимости от возраста ребенка и предварительного вывода об уровне его ПД.

Детям, находящимся на низком уровне, чаще предъявлялись более легкие методики («Треугольники», «Предметная классификация по начальному образцу», «Исключение лишнего», «Сюжетная картинка»). Детям, достигшим более высокого уровня, предъявлялись серии сюжетных картинок, свободная классификация, «Угадай картинку», методики на опосредованное запоминание, стандартизованные методики («Цветные прогрессивные матрицы Равена»).

Сформированность операций словесного мышления (обобщения, абстрагирования) и способность к установлению аналогий оценивалась по методике Л.И. Перселени, Л.Ф. Чупрова «Словесные субтесты» [19]. В обследовании обязательно включалась одна или две из следующих методик: «Запоминание 10 слов», «Повторение цифр», методика Пьерона—Рузера. Для более старших детей использовалась «Шифровка». Результаты по этим методикам рассматривались как характеризующие энергетический (динамический) компонент ПД.

Возможности речевого планирования деятельности оценивались в процессе свободного рисования, наиболее привлекательного для детей. В его процессе выяснялось, может ли ребенок планировать свои действия, либо способен только давать словесный отчет об их выполнении, либо оречевление затруднено. В конце обследования всегда включались задачи учебного типа, проверялось овладение навыком чтения. При затруднениях в решении арифметических задач ребенку оказывалась помощь, в ходе которой предоставлялась возможность использовать образные (например, нарисовать необходимые объекты) или предметные средства (использовать палочки).

Обязательным компонентом обследования была заключительная беседа, позволявшая определить возможность ребенка оценивать результаты своей деятельности. На протяжении обследования проводилась оценка качественных параметров психической деятельности: особенностей контакта, аффективного компонента продуктивности, темпа, работоспособности и т. д. Для них, в соответствии с рекомендациями И.А. Коробейникова, предусматривались условные количественные баллы, суммирование которых также соответствовало определенному уровню ПД [19].

Итоговая оценка представляла собой количественное обозначение достигнутого уровня ПД. Содержание количественных обозначений:

1 балл — цели задач не в полной мере осознаются ребенком, тотально неуспешен в методиках, совершаемые действия носят нецеленаправленный, часто под-

ражательный характер, операциональный компонент деятельности недостаточен, перцептивные действия сформированы не лучше мыслительных, оценка памяти и внимания затруднена из-за недостаточности понимания инструкций к методикам, возможности речевого планирования и адекватного сопровождения деятельности отсутствуют, использование заместителей затруднено, учебные навыки не сформированы;

3 балла — цели деятельности осознаются, но сложная инструкция требует повторения и облегчения, успешность выполнения заданий неравномерна, при «пошаговой» помощи в организации деятельности с большинством из них справляется, операция обобщения в определенной мере сформирована, перцептивные действия лучше мыслительных, речевое планирование несовершенно (результат не соответствует плану), речевое сопровождение выполняемой деятельности доступно (но неточно), значение заместителей понимает, учебные навыки несовершенно;

5 баллов — цели деятельности легко осознаются, с заданиями методик преимущественно справляется, операциональный компонент достаточен, но трудности регуляции имеют место, на приемлемом уровне справляется с заданиями, адресованными словесному мышлению, речевое планирование и сопровождение относительно точно, предлагаемые средства решения познавательных задач использует, иногда решая их во внутреннем плане, учебные навыки относительно достаточны.

Оценки 2 и 4 балла выставлялись при сочетании признаков двух соседних категорий, оценка 6 баллов — при легкости выполнения заданий методик.

Мы выбрали такой способ характеристики ПД, так как он позволял сделать вывод о «функциональной норме», т. е. уровне развития, свойственном большинству младших школьников исследуемой выборки. Кроме этого, оценка ведущего уровня ПД указывает на то, какие способы подачи учебного материала могут быть адекватны познавательным возможностям ребенка. Психометрическая оценка интеллекта в младшем школьном возрасте не решает этой задачи.

Результаты

Остановимся вначале на влиянии различных независимых переменных на психическое развитие ребенка. Был проведен дисперсионный факторный анализ, показавший, что наибольшее значение для возникновения существенного замедления в становлении познавательной деятельности имеет органическая недостаточность головного мозга ($F=121,93$), затем — влияние аномальной психосоциальной ситуации ($F=79,11$), проживание в условиях социокультурной депривации ($F=70,54$), этническая принадлежность ($F=56,79$) и характеристики индивидуальной ситуации развития ($F=55,81$). Такая иерархия влияния факторов была общей для детей как коренного, так и некоренного населения. Следовательно, наибольшее значение для психического развития ребенка имеют общеизвестные биологические и социальные факторы, роль которых

многократно показана самыми разными эмпирическими исследованиями. Сложный механизм влияния этих факторов описан в литературе. В связи с их общеизвестностью мы не будем рассматривать здесь первые два вкпе с индивидуальной ситуацией развития (характеристики семьи ребенка), остановив внимание на двух, которые обсуждались значительно меньше.

Проживание в условиях социокультурной депривации (в обедненной среде), как и любое депривационное воздействие, оказывает тормозящее влияние на развитие психики любого ребенка. Одной из причин этого является ухудшение здоровья детей [8]. Следствием многочисленных, в том числе хронических соматических заболеваний, является астенизация, не способствующая полноценному психическому развитию. Развитие сферы образовательных услуг находится в соответствии с возможностями кадрового и материального обеспечения детских дошкольных учреждений и школ. В наиболее бедных поселках дошкольные учреждения выполняют в большей мере функцию присмотра за детьми. Значительная часть детей детские сады не посещает. Поэтому в большинстве случаев направленное внимание к развитию ребенка наблюдается только в школе.

Зарубежные исследования показывали, что уровень психического развития детей во многом определяется характеристиками учебного заведения. Их несовершенство оказывается взаимозависимым [17]. По совокупности всех этих данных становится очевидным, что для полноценного психического развития в таких условиях ребенку надо обладать очень хорошими предпосылками познавательных способностей. Из зарубежных источников известно, что средний IQ детей из благоприятной и неблагоприятной среды различается на 20 баллов [12]. Поэтому проживание в условиях социокультурной депривации является чрезвычайно значимым «ограничением развития».

Второй анализируемый фактор — этнокультурная принадлежность ребенка — значим несколько меньше, чем общая обстановка развития, но даже немного больше, чем микросоциальные характеристики. Поскольку сопоставляемые группы детей коренного и некоренного населения жили в одинаковых условиях социокультурной депривации (или вне таких условий), логично было бы предположить, что результаты диагностики развития их познавательной деятельности будут идентичными (тем более что по микросо-

циальным характеристикам особых различий также не было). Но это не подтвердилось.

Установлены достоверные различия уровня ПД у детей коренного (ЦГ) и некоренного населения (КГ1), а также у детей коренного населения в обычных социокультурных условиях (окружной центр, общеобразовательная школа) (КГ2).

Полученные результаты приведены в табл. 1.

Из приведенной таблицы следует, что дети малочисленных народов Севера в обедненной среде значительно отстают как от своих некоренных сверстников в тех же условиях, так (еще в большей мере) от своих соплеменников в обычных условиях обучения в общеобразовательной школе окружного центра. Даже к концу периода начального обучения они затрудняются в использовании словесно заданных алгоритмов деятельности и пытаются механически запоминать показанные им способы решения. Естественно, что формальная успешность обучения при этом весьма низка. Степень отставания в темпах ПД детей некоренного населения также весьма значительна. В социокультурных условиях крупного города интегральная средняя оценка, получаемая при обследованиях первоклассников, обычно превышает 4 балла, а к третьему классу — 5 баллов. У детей целевой группы по сравнению с их русскими сверстниками была более выражена корреляционная связь уровня познавательной деятельности с годом обучения ($r=0,70$ и $r=0,43$). У них же обнаруживалась в возрасте от 6 до 8 лет корреляционная зависимость между календарным возрастом, подсчитанным с точностью до месяца и успешностью выполнения диагностических методик ($r=0,68$), а в других группах и в следующих возрастах эта связь была намного слабее. Это свидетельствует о приоритетной значимости для развития познавательной деятельности детей коренного населения, живущих в обедненной среде, общего фактора (школьное обучение) по сравнению с индивидуальными различиями в их способностях. Но не менее важным оказывается и календарный возраст ребенка, приступившего к школьному обучению. Возможно, это связано с характером экспериментальных заданий, напоминающих по своей структуре школьные. Не исключено, что в условиях обедненной среды психическое развитие ребенка коренного населения в большей мере зависит от созревания ЦНС.

Полученные результаты соответствуют литературным данным, свидетельствующим о замедлении темпов

Таблица 1

Динамика познавательной деятельности младших школьников

	ЦГ	КГ1	КГ2
1 класс	2,80±0,08(n=96)**	3,32±0,18(n=31)	3,75±0,16(n=25)
2 класс	3,33±0,11(n=75)**	3,94±0,18(n=28)	4,02±0,20(n=15)
3 класс	3,82±0,11(n=77)**	4,54±0,15(n=32)	4,91±0,24(n=16)
4 класс	4,37±0,11(n=63)**	5,02±0,17(n=27)	5,5±0,25 (n=4)

** — различия с соседней группой достоверны при $p<0,01$

становления познавательной деятельности детей и прямой связи степени этого замедления с социальными условиями, в которых растет ребенок. Индивидуальные расхождения в уровне ПД детей не очень значительны и определяются в основном различиями в социокультурном статусе их семей. Необходимо также отметить, что сопоставление результатов изучения познавательной деятельности детей маргинализированных и занимающихся традиционными видами деятельности родителей не обнаружило значимых отличий. Дети родителей, получивших образование и работающих по специальности, отличались более высоким для своих групп уровнем познавательного развития, но он все равно был недостаточным по сравнению с общими нормами. Достоверных различий между показателями развития детей коренного населения, живущих в мононациональных поселках и поселках с полинациональным составом населения, также не обнаружилось.

Лучшие показатели выполнения различных психологических методик демонстрировали дети коренного населения, проживавшие в окружном центре, обучавшиеся в общеобразовательной школе и имевшие успешно аккультурировавшихся родителей. Достоверных отличий от детей некоренного населения не было по большинству сопоставляемых показателей (развитие памяти, различные виды мышления и т. д.). Исключение составляли динамические характеристики деятельности (более низкий темп и некоторые трудности переключения) и особенности аффективного реагирования (внешняя невыраженность эмоциональной реакции на успех и неудачу), а также характер взаимодействия с учителем. Дети коренного населения достоверно реже задают на уроках вопросы.

Как следует из приведенных результатов, этнокультурная принадлежность ребенка имеет большее значение для его познавательного развития, если социальные условия, в которых он растет, неблагоприятны и специфичны. Во-первых, обозначенные выше особенности динамики психической деятельности и эмоционального реагирования проявлялись в этом случае значительно ярче. Возможно, это объясняется меньшим опытом взаимодействия детей с малознакомым взрослым и выполнения заданий интеллектуального характера. Во-вторых, ярко выявились особенности родительских

ожидааний. Необходимость школьного образования признавалась всеми родителями. Но более половины опрошенных отмечали существенные трудности при его получении. Высокую оценку умственным способностям своего ребенка дали лишь 5 % матерей эвенкийской национальности, только 13 % из них хотели бы дать детям послешкольное образование, стабильно помогали детям в выполнении учебных заданий 9 % матерей (результаты опроса родителей детей целевой группы). На наш взгляд, эти данные хорошо иллюстрируют идею пролепсиса [11]. При опросе родителей детей контрольных групп эти цифры были в несколько раз выше. Следовательно, родители детей ЦГ не в полной мере представляли свою роль в получении ребенком образования. Оно, по-видимому, осознается в большей мере как новая традиция и рассматривается как задача школы. Поэтому в соответствии с нормативом доминирующей культуры ребенок имеет «ограничение развития» и в собственной семье, независимо от того, каков уровень ее материального благополучия.

При этом необходимо отметить, что формальная оценка интеллекта детей по рисунку человека никаких различий между испытуемыми целевой и контрольных групп не обнаруживала. Начиная со второго класса не было принципиальной разницы и в сформированности перцептивного моделирующего действия.

Основное культурно обусловленное отличие, выявленное у детей коренного населения Севера, заключалось в недостаточности словесного обобщения и других мыслительных операций на словесном материале. По всем параметрам развития словесного мышления дети ЦГ устойчиво отставали от своих сверстников в контрольных группах. Результаты приведены в табл. 2.

К окончанию начальной школы половина детей ЦГ не овладевала в полной мере операциями словесного мышления. Младшие школьники уже со второго класса хорошо знали распространенные обобщающие названия. 72,12 % обследованных достаточно легко подбирали их для разных групп предметов. Но эти знания не всегда становились основой для формирования других действий. Например, дети затруднялись в исключении неподходящего слова, не могли проанализировать характер связи между словами и решить задачу, требующую установления аналогий, а также выделить существ-

Таблица 2

Сопоставительные результаты выполнения методик, характеризующих сформированность словесного мышления и возможности использования словесных средств при решении познавательных задач

	ЦГ	КГ1	КГ2
Словесные субтесты (общий балл) Максимальный балл-25	15,5±0,34**	18,78±0,64	17,54±0,64*
Угадай картинку (общий балл) Максимальный балл-25	17,51±0,83*	20,07±0,46	20,44±0,46
Рассказ по сюжетной картинке Максимальный балл-5	3,41±0,15***	4,76±0,16	4,47±0,19**

Примечание.* – различия достоверны при $p < 0,05$; ** – различия достоверны при $p < 0,01$
*** – различия достоверны при $p < 0,001$.

венные признаки. Этот интересный феномен можно интерпретировать с точки зрения констатации «поверхностного обучения», свидетельствующего о том, что накопление определенных сведений не приводит к значительному прогрессу в умственном развитии.

Возможность следить с помощью словесных средств за способом своей деятельности и проверять его формировалась у наших испытуемых с большим трудом. Об этом свидетельствует тот факт, что в полной мере словесным опосредствованием (возможностью предварительного построения стратегии решения познавательной задачи в словесном плане) овладевало крайне незначительное число детей коренного населения (3,96 %). Относительно достаточным его уровень был еще у 17,82 % обследованных. Остальные дети не могли полноценно использовать слово как средство решения познавательной задачи. Мы полагаем, что это связано и с недостатками в овладении речью.

Отставание в речевом развитии детей коренного населения начинается уже на первом году жизни [8]. Мы объясняли это низкой и однообразной речевой активностью матерей при взаимодействии с ребенком младенческого и раннего возраста. В последующем дети не имеют правильного речевого образца, а имеющий место билингвизм характеризуется как несбалансированный [9]. Можно полагать, что в наибольшей мере задержка речевого развития обусловлена дефицитом индивидуализированного взаимодействия ребенка и взрослого, а при его наличии — преобладанием невербального показа требуемого действия над словесным объяснением, скупостью высказываний, обращенных к ребенку. Эти особенности были отмечены нами в процессе внешнего наблюдения за взаимодействием матерей с младенцами и детьми раннего возраста, а также любых взрослых с более старшими детьми. Это культурно обусловленное отличие, по-видимому, остается в значительной мере непреодолимым. У детей некоренного населения таких культурных ограничений нет. Этим можно объяснить отличия в становлении познавательной деятельности.

Вероятно, школьное обучение не является панацеей для преодоления специфики развития познавательной деятельности. Действующий на ребенка комплекс социокультурных факторов оказывает большее влияние. Нам представляется, что причина этого за-

ключается и в том, что часто, будучи организовано за пределами зоны ближайшего развития конкретного ребенка, школьное обучение воспринимается как обязанность и способствует появлению учебной мотивации. Диагностированный нами уровень ПД детей свидетельствует о том, что многие в начале обучения нуждаются и в прямом (скорее всего, неоднократном) показе требуемого действия, и в предоставлении требуемого образца результата деятельности, и в «снятии» некоторых технических трудностей в процессе выполнения задания, и в поддержании мотивации к действию, и в преодолении огромного дефицита знаний о мире, находящемся за пределами поселка, в котором живет ребенок. Педагоги же в отдаленных поселках чаще всего не имеют знаний, позволяющих оказать детям необходимую им помощь.

Полученные результаты заставляют предположить, что траектория развития познавательной деятельности преимущественно обусловлена взаимодействием ребенка и взрослого на ранних этапах онтогенеза. Сама по себе этническая принадлежность его родителей не имеет здесь ведущего значения. Если они приняли необходимость стимуляции когнитивного и речевого развития малыша и связывают эти усилия с его будущими перспективами, обеспечивая возможности ранней аккультурации, то познавательное развитие ребенка не будет обнаруживать отличий. В противоположном случае возникновение трудностей развития неизбежно, а при столкновении с требованиями другого социопсихологического норматива они будут усиливаться. Если раннее развитие протекало в специфических условиях (взаимодействие ребенка и взрослого осуществлялось способами, отличающимися от принятых в доминирующей культуре), ребенок «инокультурен». Ход его познавательного развития изменяется.

Вопрос о том, какое образование требуется детям, не может быть легко разрешен. Во-первых, оно должно зависеть от предполагаемых путей социализации. Во-вторых, необходимо продумать, каким образом можно сделать образование доступным и полезным для последующей социализации ребенка, но не ограничить в то же время его прав на самоопределение как из-за формального отличия документа об образовании, так и из-за отсутствия знаний, необходимых для его продолжения.

Литература

1. Артеменко О.И. Психолого-педагогическая диагностика успеваемости школьников, проживающих в условиях Крайнего Севера // Экологическая психология. М., 1996.
2. Афанасьев В.Ф. Этнопедагогика нерусских народов Сибири и Дальнего Востока. Якутск, 1979.
3. Винокурова У.А. Роль школьного образования в современной жизни народностей Севера // Вопросы психологии. 1988. № 4.
4. Венгер А.Л. Лучшие рисуночные тесты. М., 2003.
5. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры: Избранные психологические труды. М., 1996.

6. Домишкевич С.А. Функционально-уровневый подход к диагностике и коррекции познавательной деятельности в норме и при отклонениях в развитии // Дефектология. 2005. № 4.
7. Еремин С.Н., Траскунова М.М. Проблемы воспитания и образования молодежи народностей Севера // Народы Сибири на современном этапе. Национальные и региональные особенности развития. Новосибирск, 1989.
8. Инденбаум Е.Л., Домишкевич С.А., Прахин Е.И., Манчук В.Т. Клиническая и психологическая оценка психического здоровья младших школьников в северных регионах страны. Иркутск, 1998.
9. Инденбаум Е.Л., Манчук В.Т. Дети Севера: проблемы психического здоровья. Иркутск, 2006.

10. Исследование развития познавательной деятельности / Под ред. Дж. Брунера, Р. Олвер и П. Гринфилд. М., 1971.
11. Коул М. Культурно-историческая психология: наука будущего. М., 1997.
12. Лангмейер Й., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. Прага, 1984.
13. Лишин О.В., Бостанжиева Т.М., Проворова И.С. Особенности личностного самоопределения ненецких детей в условиях школы-интерната // Вопросы психологии. 1990. № 2.
14. Лурия А.Р. Об историческом развитии познавательных процессов. Экспериментально-психологическое исследование. М., 1974.
15. Мухина В.С. Современное самосознание народностей Севера // Психологический журнал. 1988. № 4.
16. Нерадовский В.Х., Нерадовская Э.В. К вопросу о природосообразном обучении детей Севера // Педагогика. 2000. № 7.
17. Психология и культура / Под ред. Д. Мацумото. СПб., 2003.
18. Шенко Е.Л. Особенности вербального опосредствования у детей народностей Севера // Слово и образ в решении познавательных задач дошкольниками / Под ред. Л.А.Венгера. М., 1996.
19. Шенко Е.Л. Психодиагностика нарушений развития у детей. Иркутск, 2000.
20. Эвенки бассейна Енисея / В.С. Золототрубов и др. Новосибирск, 1992.

Socio-cultural determinants of cognitive activity in children of North indigenous minorities

E.L. Indenbaum

PhD, lecturer, head of the Clinical-Psychological Basis of Defectology and Logopedia Chair, Irkutsk State University of Education

The aim of the study was to analyze the influence of socio-cultural conditions on mental development in children of North Krasnoyarsk region native and nonnative population. Cognitive activity development was studied in junior school children. Comparative experimental-clinical method was used. Hierarchy of factors influencing children's cognitive development was specified. Delays in development tempo of cognitive activity were noted in every participant, living in socio-cultural deprivation, but children of North indigenous minorities have it more stable. During elementary school these children with normal IQ can not use verbal tools as central while solving cognitive tasks. Possible causes for this can be shortcomings of children's speech development that arises from specifics of child-parent interaction on the early stages of ontogenesis and non-optimal situation of speech development (non-balanced bilingualism), as well as specifics of parents' attitudes towards after school perspectives of child's socialization.

Key words: children, North indigenous minorities, socio-cultural deprivation, cognitive activity, cognitive development, speech development, verbal mediacy.

References

1. Artemenko O.I. Psihologo-pedagogicheskaya diagnostika uspevaemosti shkol'nikov, prozhivayushih v usloviyah Krainego Severa // Ekologicheskaya psihologiya. M., 1996.
2. Afanas'ev V.F. Etnopedagogika nerusskikh narodov Sibiri i Dal'nego Vostoka. Yakutsk, 1979.
3. Vinokurova U.A. Rol' shkol'nogo obrazovaniya v sovremennoi zhizni narodnostei Severa // Voprosy psihologii. 1988. № 4.
4. Venger A.L. Luchshie risunochnye testy. M., 2003.
5. Vygotskii L.S. Psihologiya razvitiya kak fenomen kul'tury: Izbrannye psihologicheskie trudy. M., 1996.
6. Domishkevich S.A. Funktsional'no-urovnevnyi podhod k diagnostike i korrektsii poznatel'noi deyatel'nosti v norme i pri otkloneniyah v razvitiy // Defektologiya. 2005. № 4.
7. Eremin S.N., Traskunova M.M. Problemy vospitaniya i obrazovaniya molodezhi narodnostei Severa // Narody Sibiri na sovremennom etape. Nacional'nye i regional'nye osobennosti razvitiya. Novosibirsk, 1989.
8. Indenbaum E.L., Domishkevich S.A., Prahin E.I., Manchuk V.T. Klinicheskaya i psihologicheskaya ocenka psihicheskogo zdorov'ya mladshih shkol'nikov v severnykh regionah strany. Irkutsk, 1998.
9. Indenbaum E.L., Manchuk V.T. Deti Severa: problemy psihicheskogo zdorov'ya. Irkutsk, 2006.
10. Issledovanie razvitiya poznatel'noi deyatel'nosti / Pod red. Dzh. Brunera, R. Olver i P. Grinfil'd. M., 1971.
11. Koul M. Kul'turno-istoricheskaya psihologiya: nauka budushego. M., 1997.
12. Langmeier J., Mateichek Z. Psihicheskaya deprivatsiya v detskom vozraste. Praga, 1984.
13. Lishin O.V., Bostanzhieva T.M., Provorova I.S. Osobennosti lichnostnogo samoopredeleniya neneckikh detei v usloviyah shkoly-internata // Voprosy psihologii. 1990.-№ 2.
14. Luriya A.R. Ob istoricheskom razvitiy poznatel'nykh processov. Eksperimental'no-psihologicheskoe issledovanie. M., 1974.
15. Muxina V.S. Sovremennoe samosoznanie narodnostei Severa // Psihologicheskii zhurnal. 1988. № 4.
16. Neradovskii V.H., Neradovskaya E.V. K voprosu o prirodosobraznom obuchenii detei Severa // Pedagogika. 2000. № 7.
17. Psihologiya i kul'tura / Pod red.D. Macumoto. SPb., 2003.
18. Shepko E.L. Osobennosti verbal'nogo oposredstvovaniya u detei narodnostei Severa // Slovo i obraz v reshenii poznatel'nykh zadach doshkol'nikami / Pod red. L.A.Vengera. M., 1996.
19. Shepko E.L. Psihodiagnostika narushenii razvitiya u detei. Irkutsk, 2000.
20. Evenki basseina Eniseya / V.S. Zolototrubov i dr. Novosibirsk, 1992.