
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Социально-психологические факторы развития детей дошкольного возраста

В.В. Выроцкова,

*магистрант кафедры теоретических основ факультета социальной психологии,
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
vera.vyrotskova@gmail.com*

В статье представлен обобщенный обзор современных зарубежных исследований, направленных на изучение социально-психологических особенностей развития дошкольников. Определены ведущие направления современной науки в сфере дошкольного образования, выделены их кросс-культурные аспекты. Особое внимание уделено основным факторам дошкольного образования, имеющим положительное влияние на последующие этапы развития и социализации детей. Отмечена роль взаимоотношений дошкольников с окружающими (взрослыми и сверстниками) в период дошкольного детства. Обобщены данные по причинно-следственной связи качества этих взаимоотношений с академической и социальной успешностью ребенка в будущем.

Ключевые слова: дошкольное образование, коммуникативные способности, академическая успешность, социальная компетенция, взаимодействие с окружающими.

Для цитаты:

Выроцкова В.В. Социально-психологические факторы развития детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2015. Т. 4. № 1. С. 6—14. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2015/n1/76173.shtml> (дата обращения: дд.мм.гггг).

For citation:

Vyrotskova V.V. Foreign studies on socio-psychological aspects of the development of preschoolers' abilities [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2015, vol. 4, no. 1, pp. 6—14. Available at: <http://psyjournals.ru/en/jmfp/2015/n1/76183.shtml> (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

Как и во многих отечественных исследованиях, в настоящее время за рубежом особое внимание уделяют проблеме взаимообусловленности различных ви-

дов способностей, а также влиянию взаимоотношений со сверстниками на показатели успеваемости и принятия в социуме.

Зачастую, выдвигая на передний план интеллектуальное развитие ребенка, уделяют недостаточное внимание его личностной сфере и сфере социального взаимодействия. На разных возрастных этапах, в зависимости от личностных приоритетов и референтных групп, умственные способности становятся не единственно значимыми. Ведь для того, чтобы быть успешным и принятым в группе, нужно также обладать определенными навыками коммуникации, уметь аргументировано обосновать свою позицию, конструктивно решать различного рода задачи и быть готовым к принятию иной точки зрения. Некоторые ученые называют данную сферу способностей социальным интеллектом, а в зарубежных источниках термин звучит как социальная компетенция (*social competence*). В данном контексте выдвигают такие важные аспекты в развитии ребенка, как эмоциональная сфера и сфера взаимодействия с окружающими: как со взрослыми, так и с ровесниками.

Обзор зарубежных источников позволил выделить несколько направлений, которым уделяется особое внимание в современной науке в сфере дошкольного образования:

- социально-культурная среда;
- качество образовательной среды;
- длительность периода дошкольного обучения;
- профессиональная подготовка воспитателей;
- семейные условия, в которых воспитывается ребенок: (к примеру, структура семьи, образование родителей, социально-экономическое положение);

- гендерные, этнические и другие индивидуальные особенности личности.

Многие исследования в настоящее время направлены на изучение роли дошкольного образования в долгосрочной перспективе — будь то начальная школа или показатели успеваемости при ее окончании. При этом результаты довольно противоречивы.

Большинство из анализируемых программ дошкольного обучения показывают положительное влияние на развитие детей. Эти данные подтверждаются результатами множества исследований, которые установили, что дошкольные программы, как правило, эффективно влияют на когнитивное развитие детей, как в краткосрочной, так и долгосрочной перспективе (Anderson et al., 2003; Barnett, 1995, 2008; Currie, 2001; Nelson, Westhues and MacLeod, 2003; Reynolds et al., 2007) [2]. В то же время, авторы некоторых исследований (Dollase, 2007, Magnuson и соавт. 2007) говорят об отсутствии такой значимости дошкольного образования. Так, Magnuson отмечает, что преимущества, полученные благодаря раннему образованию, выравниваются во втором или третьем классе школы в сравнении с показателями детей, которые не учились по какой-либо дополнительной программе до школы [2]. В связи с этим авторы приходят к выводу, что скорее формат школьного образования имеет решающее значение для той степени, в которой положительные результаты дошкольного обучения сохраняются.

Однако, как в более ранних исследованиях (Bos et al., 2007; Gull and Burton, 1992; Ramey and Ramey, 1998), так и в

исследованиях последних лет, говорится о положительном вкладе дошкольного обучения в будущие академические успехи. Например, масштабное исследование раннего развития (Study of Early Child Care), проведенное Национальным институтом здоровья детей (NICHD — The National Institute of Child Health) в Швейцарии показало, что длительность посещения дошкольных учреждений, вне зависимости от его качества, может быть связана с проблемой социального развития в будущем. Также отмечается позитивное влияние дошкольного обучения на умственные способности и на академическую успешность в целом [2].

Как отмечалось выше, большое внимание в современной психологии развития уделяется эмоциональной сфере и сфере взаимодействия с окружающими. В зарубежной литературе подчеркивается роль социальных отношений (с родителями, учителями и сверстниками), в контексте формирования необходимых компетенций младшего школьника (Mashburn and Pianta, 2006; Perry and Weinstein, 1998). Социальные отношения, как предполагается, выполняют регуляторную функцию в адаптивности и в умении справляться со сложностями при переходе детей в школу (Pianta, Steinberg, и Rollins, 1995) [5].

Все больше данных свидетельствует о том, что качество отношений между ребенком и воспитателем вносит важный вклад при переходе в школу, особенно в социальной и поведенческой сферах (Birch and Ladd, 1998; Howes, 2000; Howes, Hamilton and Matheson, 1994; Pianta,

1995; Pianta and Stuhlman, 2004). Не отрицая значения теории привязанности Боулби о необходимости долговременных отношений с одним, постоянно ухаживающим за ребенком взрослым (в идеале — мамой), во многих современных зарубежных исследованиях отмечают значимость отношений с воспитателем. Исследователи выдвигают идею о том, что дети могут формировать различного рода привязанности с отличными от родителей людьми, занимающимися их воспитанием (caregivers), включая воспитателей (Van Ijzendoorn, Sagi and Lambermon, 1992). С этой точки зрения, воспитатели благодаря своей роли могут обеспечивать физическую и эмоциональную поддержку, которая является основой для формирования отношения привязанности [5].

Также в современных исследованиях отмечают наличие взаимосвязи отношений воспитатель—ребенок и готовности ребенка к школе. В академической области науки есть свидетельства, что взаимоотношения воспитатель—ребенок способствуют лингвистическому развитию и развитию учебных навыков (Birch and Ladd, 1997; Burchinal, Cryer, Clifford and Howes, 2002; Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta and Howes, 2002), а также положительно влияют на академические успехи ребенка в начальной школе (Baker, 2006; Hamre and Pianta, 2001) [5].

Значимые последствия аспектов взаимоотношений воспитатель—ребенок находят свое отражение на социальном и поведенческом уровне в школьные годы (Baker, 2006; Perry and Weinstein, 1998). В частности, близкие и доверительные

отношения снижают агрессивность и антисоциальное поведение, способствуют просоциальным навыкам, школьной компетенции и положительному отношению к школе. В противоположность этому, высоко-конфликтные отношения связаны с увеличением агрессии и проблемного поведения, снижением сотрудничества, уверенности в себе и позитивного отношения к школьной среде. В целом все это способствует изоляционному, антисоциальному поведению, агрессивности по отношению к сверстникам и общему отрицательному отношению к школе и активному участию в ее общественной жизни (Birch and Ladd, 1997; Birch and Ladd, 1998; Howes et al., 1994; Pianta and Nimetz, 1991) [5].

Гендерный фактор также определяет значимость типа взаимоотношений воспитатель—ребенок. Например, в исследовании, проведенном в Китае, рассматривается разница в гендерной принадлежности и ее значимости в социальной компетенции: девочки проще находят общий язык и нацелены на кооперативную коммуникацию на поведенческом и на эмоциональном уровнях, тогда как мальчики более сосредоточены на установлении отношений власти/лидерства, главенства и нацелены на деятельностные отношения с другими мальчиками. В плане отношений с учителями в мальчиках поддерживают более напористые и «мужские» качества (строить, ремонтировать и др.), а в девочках — взаимоотношения, аккуратность и т. д. В имеющихся исследованиях прослеживается связь между отношениями воспитатель—девочки, предположительно из-за

нацеленности девочек на отношения, отсюда для них и важнее эмоциональная сонастройка с воспитателем (Baker, 2006) [5]. Как следствие, формируется мнение, что для мальчиков не так значимы конфликтные отношения с воспитателями и характерен поддерживаемый в обществе дискурс о том, что для мальчиков естественно стремление к доминированию и агрессии в коммуникативном поведении. Однако, если посмотреть с другой стороны, как раз для мальчиков есть возможность внести больший вклад в развитие их коммуникативных способностей через взаимоотношения.

В этом же исследовании отмечено, что в США также проверяли гипотезу о взаимосвязи отношения воспитатель—воспитанник с последующей академической успешностью и поведением ребенка, особенно у детей афро-американцев, детей с языковыми проблемами и проблемами в поведении.

В частности, в США обращают особое внимание на этническую принадлежность детей в связке с последующими проблемами в социальной и академической сферах. Некоторые исследования отмечают тенденцию к худшим взаимоотношениям воспитателей с афроамериканскими детьми, по сравнению с белыми или американцами испанского происхождения (Hamre and Pianta, 2001; Hughes, Gleason and Zhang, 2005; Saft and Pianta, 2001). Совпадение этнической идентичности способствует более близким и менее конфликтным взаимоотношениям, особенно это прослеживается у детей-испанцев. В то же время поддержка воспитателями детей афроамерикан-

цев из группы риска и детей испанского происхождения в большей степени предсказывает снижение агрессивности в их поведении, чем у белых детей (Meehan, Hughes, and Cavell, 2003) [5].

Результаты по влиянию этнической идентичности на дальнейшее успешное развитие детей довольно противоречивы.

В одних исследованиях говорится о наличии взаимосвязи между этнической идентичностью в диаде воспитатель—ребенок и развитием у ребенка социальных и интеллектуальных способностей (Burchinal, Cryer 2002; Burchinal, Peisner-Feinberg 2002; Meehan 2003), в других — эти данные не получили подтверждения [5].

Но в целом, на основании результатов современных исследований на базе детских садов и начальной школы можно сделать вывод, что готовности детей к школе определенно способствуют благоприятные отношения с воспитателем в противовес конфликтным, особенно это касается успешной социализации ребенка (Birch and Ladd, 1997; Birch and Ladd, 1998; Hamre and Pianta, 2001; Pianta 1995) [5].

Интересен тот факт, что в разных странах выделяют свои специфические значимые аспекты в сфере социально-психологического развития детей.

Так, в США большое внимание уделяют гендерной и этнической принадлежности, а также равной возможности получения необходимого образования и развития для семей с разным социально-экономическим уровнем. Особое внимание уделяется дошкольному образованию детей из неблагополучных семей и семей социальных меньшинств (Entwisle and Alexander 1993, 1999) [2]. Также в

США заинтересованы отношением самих родителей к дошкольному образованию. Yoko Yamamoto со своими коллегами обратили внимание на значимость родительских ожиданий от образовательной среды, отмечая, что хотя многие ученые пытались выявить особенности, определяющие высокое качество дошкольного образования, мало кто знает о взглядах самих родителей на него. Авторы отмечают особую важность учета взглядов на высококачественное дошкольное образование родителей-иммигрантов с разным социально-экономическим положением.

Проведя контент-анализ открытых бесед с родителями среди иммигрантов низкого и среднего социально-экономического положения из Китая и Европы, авторы отметили: независимо от социально-экономического положения и культуры в качестве значимых условий высокого качества дошкольного образования родители выделяли профессионализм воспитателей, учебный процесс и воспитательную среду. Однако есть и отличия: так, согласно данным опроса, иммигранты из Китая были сосредоточены на личности воспитателя, тогда как иммигранты из Европы акцентировали внимание на индивидуальном подходе и возможности удовлетворения потребностей/запросов детей и родителей. Также результаты исследования говорят о том, что на выбор критериев ценности высококачественного дошкольного образования родителей влияют как этническая принадлежность, так и социально-экономическое положение [10].

В Китае отмечают важность отношений с первыми воспитателями для даль-

нейшего развития дошкольника, в том числе для его академической успеваемости, навыков языкового общения (языковой грамотности) и общения со сверстниками. Данный феномен обозначают термином «социальная успешность», которая в итоге влияет на когнитивное, социальное, эмоциональное развитие [10]. Здесь же Xiao Zhang отмечает, что незаслуженно мало внимания уделяют взаимоотношениям родитель—ребенок, поскольку доказано, что взаимоотношения между ребенком и матерью, также ребенком и отцом влияют на многие аспекты развития ребенка, включая умственные, социальные, эмоциональные и языковые компетенции. Например, существуют данные о роли детско-родительской привязанности на готовность к установлению отношений в будущем (Main and Weston, 1981) [там же].

Так в Китае в последние 30 лет возрастает интерес к проблеме взаимоотношений между отцом и ребенком и их влиянии на развитие ребенка. Близость и конфликтные отношения рассматривают в контексте социальной компетенции ребенка в будущем, в связи с чем высказывается и апробируется предположение, что благоприятные взаимоотношения с отцом способствуют формированию доверительной и поддерживающей модели взаимоотношений, что приводит к формированию социальной ответственности и умению конструктивно решать различного рода конфликты [10].

Особенность китайских исследований заключается в том, что традиционная китайская культура оценивает роль отца в дисциплинарном воспитании детей, передаче знаний о правильных социальных навыках. В знаменитом китайском произведении «Три-символа» (Мо, 1996) говорится, что: «Это ошибка отца, если ребенок не получил образование должным образом» [10]. Таким образом, в Китае, изучая специфику развития способностей и влияния на них различных факторов образовательной среды, ученые стараются не пренебрегать аспектом семейной структуры ребенка и взаимоотношений в ней.

Подводя итоги, можно сказать, что современная зарубежная психология в изучении социально-психологических факторов развития дошкольников, значимости образования для социального и личностного развития ребенка делает акцент на таких аспектах как:

- значение дошкольного образования в долгосрочной перспективе (влияние на будущую социальную и академическую успешность ребенка и готовность к школе);
- влияние на социально-психологическое развитие ребенка типов взаимоотношений с воспитателями;
- качество образовательной программы с позиции родителей, включенность родителей в образовательный процесс;
- семейная структура ребенка (включая социально-экономическое положение);
- социально-культурные, этнические и гендерные особенности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Activity settings and daily routines in preschool classrooms [Electronic resource] / Fulignia A., [et al.] // *Early Childhood Research Quarterly*. 2012. Vol. 27, № 2. P. 198—209. URL: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200611000755> (дата обращения: 01.02.2015).
2. *Burger K.* How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds [Electronic resource] // *Early Childhood Research Quarterly*. 2010. Vol. 25, № 2. P. 140—165. URL: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200609000921> (дата обращения: 01.02.2015).
3. Preschool behavior problems in classroom learning situations and literacy outcomes in kindergarten and first grade [Electronic resource] / Bulotsky-Shearerand R.J., [et al.] // *Early Childhood Research Quarterly*. 2011. Vol. 26, № 1. P. 61—73. URL: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200610000426> (дата обращения: 01.02.2015).
4. *Shayne B.P.* Impact of professional development on preschool teachers' conversational responsivity and children's linguistic productivity and complexity [Electronic resource] // *Early Childhood Research Quarterly*. 2012. Vol. 27, № 3. P. 387—400. URL: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200612000038> (дата обращения: 01.02.2015).
5. The role of child gender and ethnicity in teacher — child relationship quality and children's behavioral adjustment in preschool [Electronic resource] / Allison R.E., [et al.] // *Early Childhood Research Quarterly*. 2009. Vol. 24, № 1. P. 92—105. URL: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200608000732> (дата обращения: 01.02.2015).
6. Variation in children's classroom engagement throughout a day in preschool. [Electronic resource] / Vitiello V., [et al.] // *Early Childhood Research Quarterly*. 2012. Vol. 27, № 2. P. 210—220. URL: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200611000676> (дата обращения: 01.02.2015).
7. When IQ is not everything. Intelligence, personality and academic performance at school [Electronic resource] / Heavena P., [et al.] // *Personality and Individual Differences*. 2012. Vol. 53, № 4. P. 518—522. URL: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886912001894> (дата обращения: 01.02.2015).
8. *Yamamoto Y.* What makes a high-quality preschool? [Electronic resource] // *Early Childhood Research Quarterly*. 2012. Vol. 27, № 2. P. 306—315. URL: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S088520061100072X> (дата обращения: 01.02.2015).
9. *Zhang X.* Bidirectional longitudinal relations between father-child relationships and Chinese children's social competence during early childhood [Electronic resource] // *Early Childhood Research Quarterly*. 2013. Vol. 28, № 1. P. 83—93. URL: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200612000506> (дата обращения: 01.02.2015).
10. *Zhang X.* Parent-child and teacher-child relationships in Chinese preschoolers: The moderating role of preschool experiences and the mediating role of social competence [Electronic resource] // *Early Childhood Research Quarterly*. 2011. Vol. 26, № 2. P. 192—204. URL: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S088520061000058X> (дата обращения: 01.02.2015).

Foreign studies on socio-psychological aspects of the development of preschoolers' abilities

V.V. Vyrotskova,

Master degree student of the faculty of social psychology, Moscow State University
of Psychology and Education, Moscow, Russia,
vera.vyrotskova@gmail.com

The paper presents a review of modern foreign studies aimed at investigation of social and psychological aspects of the development of abilities in preschoolers. It identifies the areas of special interest for modern science in preschool education, as well as selected cross-cultural aspects of research. The article focuses on major factors of preschool education which can provide positive impact on the up going stages of child development and socialization. The article highlights the role of child relationships with other people (adults and peers) during early childhood. It summarizes available data on positive correlations between the quality of these relationships and further academic and social success of children.

Keywords: preschool education, communication skills, academic achievement, social intellect, interaction with others.

REFERENCES

1. Activity settings and daily routines in preschool classrooms [Electronic resource]. Fulignia A., [et al.]. *Early Childhood Research Quarterly*, 2012. Vol. 27, no. 2, pp. 198—209. Available at: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200611000755> (Accessed: 01.02.2015).
2. Burger K. How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds [Electronic resource]. *Early Childhood Research Quarterly*, 2010. Vol. 25, no. 2, pp. 140—165. Available at: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200609000921> (Accessed: 01.02.2015).
3. Preschool behavior problems in classroom learning situations and literacy outcomes in kindergarten and first grade [Electronic resource]. Bulotsky-Shearer and R.J., [et al.]. *Early Childhood Research Quarterly*, 2011. Vol. 26, no. 1, pp. 61—73. Available at: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200610000426> (Accessed: 01.02.2015).
4. Shayne B. Piasta Impact of professional development on preschool teachers' conversational responsivity and children's linguistic productivity and complexity [Electronic resource] // *Early Childhood Research Quarterly*, 2012. Vol. 27, no. 3, pp. 387—400. Available at: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200612000038> (Accessed: 01.02.2015).

5. The role of child gender and ethnicity in teacher — child relationship quality and children's behavioral adjustment in preschool [Electronic resource]. Allison R.E., [et al.]. *Early Childhood Research Quarterly*, 2009. Vol. 24, no. 1, pp. 92—105. Available at: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200608000732> (Accessed: 01.02.2015).
6. Variation in children's classroom engagement throughout a day in preschool. [Electronic resource]. Vitielloa V., [et al.]. *Early Childhood Research Quarterly*. 2012, Vol. 27, no. 2, pp. 210—220. Available at: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200611000676> (Accessed: 01.02.2015).
7. When IQ is not everything. Intelligence, personality and academic performance at school [Electronic resource]. Heavena P., [et al.]. *Personality and Individual Differences*, 2012. Vol. 53, no. 4, pp. 518—522. Available at: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886912001894> (Accessed: 01.02.2015).
8. Yamamoto Y. What makes a high-quality preschool? [Electronic resource]. *Early Childhood Research Quarterly*, 2012. Vol. 27, no. 2, pp. 306—315. Available at: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S088520061100072X> (Accessed: 01.02.2015).
9. Zhang X. Bidirectional longitudinal relations between father-child relationships and Chinese children's social competence during early childhood [Electronic resource]. *Early Childhood Research Quarterly*, 2013. Vol. 28, no.1, pp. 83—93. Available at: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200612000506> (Accessed: 01.02.2015).
10. Zhang X. Parent-child and teacher-child relationships in Chinese preschoolers: The moderating role of preschool experiences and the mediating role of social competence [Electronic resource]. *Early Childhood Research Quarterly*, 2011. Vol. 26, no.2, pp. 192—204. Available at: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S088520061000058X> (Accessed: 01.02.2015).