

Роль социально-демографических факторов и родительской позиции в развитии ребенка-дошкольника

Собкин В.С.*,

ФГБНУ «ИУО РАО», Москва, Россия,
sobkin@mail.ru

Веракса А.Н.**,

МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия,
veraksa@yandex.ru

Бухаленкова Д.А.***,

МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия,
d.bukhalenkova@inbox.ru

Федотова А.В.****,

ФГБНУ «ИУО РАО», Москва, Россия,
alexandrafedotova@rambler.ru

Халутина Ю.А.*****,

ФГБНУ «ИУО РАО», Москва, Россия,
khalutinajulia@mail.ru

Якупова В.А.*****,

МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия,
vera.a.romanova@gmail.com

Представлены материалы исследования, направленного на изучение связи психического развития ребенка с социально-демографическими факторами и социально-психологическими параметрами детско-родительских отношений. Обсуждаются результаты обследования 59 детей в возрасте от 5 до 7 лет по тестовым методикам, сопоставленные с результатами

Для цитаты:

Собкин В.С., Веракса А.Н., Бухаленкова Д.А., Федотова А.В., Халутина Ю.А., Якупова В.А. Роль социально-демографических факторов и родительской позиции в развитии ребенка-дошкольника // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 2. С. 5–16. doi: 10.17759/pse.2017220201

*Собкин Владимир Самуилович, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, руководитель Центра социологии образования ФГБНУ «ИУО РАО», Москва, Россия. E-mail: sobkin@mail.ru

**Веракса Александр Николаевич, доктор психологических наук, и.о. заведующего кафедрой психологии образования и педагогики факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, член-корреспондент РАО, Москва, Россия. E-mail: veraksa@yandex.ru

***Бухаленкова Дарья Алексеевна, аспирант кафедры возрастной психологии факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия. E-mail: d.bukhalenkova@inbox.ru

****Федотова Александра Владимировна, научный сотрудник Центра социологии образования ФГБНУ «ИУО РАО», Москва, Россия. E-mail: alexandrafedotova@rambler.ru

*****Халутина Юлия Андреевна, научный сотрудник Центра социологии образования ФГБНУ «ИУО РАО», Москва, Россия. E-mail: khalutinajulia@mail.ru

*****Якупова Вера Анатольевна, кандидат психологических наук, научный сотрудник кафедры методологии психологии факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия. E-mail: vera.a.romanova@gmail.com

анкетирования их матерей. Полученные данные показывают, что у мальчиков выше способность к обучению, а у девочек – произвольность и социальный интеллект. У детей из неполных семей лучше развита вербальная память, но менее – произвольность и способность к децентрации. Образовательный уровень матерей коррелирует с количеством и интенсивностью детских страхов, а также склонностью ребенка к избеганию пугающих ситуаций. Анализ родительской позиции показал наличие взаимосвязи со спецификой развития регуляторных функций поведения ребенка (все отмеченные различия значимы на уровне $p \leq 0,05$). Результаты проведенного исследования показывают ряд содержательных взаимосвязей между социально-демографическими факторами, особенностями детско-родительских отношений и спецификой психического развития ребенка.

Ключевые слова: психическое развитие ребенка, социальная ситуация развития, детско-родительские отношения, дошкольный возраст, регуляторные функции, социальный интеллект.

В отечественной психологии общепринято положение о том, что окружающие ребенка условия играют принципиальную роль в его развитии (Л.С. Выготский, Л.А. Венгер, А.Н. Поддьяков, А.В. Запорожец, М.И. Лисина, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин и др.). При этом различные факторы могут как способствовать интенсификации психического развития ребенка, так и сказываться негативно [3; 4; 5; 8; 16]. Если в 50–70-е гг. интерес исследователей в большей степени был связан с выявлением общих закономерностей и периодизацией формирования психических функций [3; 8; 18], то в настоящее время фокус внимания смещен на специфику становления психических функций в рамках конкретного возрастного этапа [10; 15; 22; 24; 37].

На этапе дошкольного детства психические процессы становятся опосредствованными, произвольными, происходит «децентрация» детского мышления [3; 8; 9; 18]. Ключевую роль здесь играет значимый взрослый, который, согласно Л.С. Выготскому, выполняет функцию посредника и задает зону ближайшего развития. Поэтому анализ связи особенностей психического развития с различными факторами окружающей ребенка среды (социально-демографическими, спецификой детско-родительских отношений) важен как для теоретической, так и для практической психологии.

В зарубежных исследованиях достаточно активно анализируется связь специфики психического развития детей с такими факторами, как уровень образования родителей, состав се-

мьи, возраст родителей и т. д. [4; 20; 21; 22; 36]. При этом для изучения особенностей психического развития детей дошкольного возраста широкое распространение получила батарея нейропсихологических тестов NEPSY-II [37]. Так, например, результаты кросс-культурного исследования румынских и русских дошкольников показали различие между ними по уровню тревожности, что интерпретируется авторами как важный фактор развития регуляторных функций у детей 5–7 лет [19].

Подобный подход реализуется и в России: например, сопоставляются особенности развития интеллектуальной и эмоционально-личностной сферы дошкольника с социально-демографическими параметрами семьи и родительскими стилями воспитания [12; 16].

В целом анализ литературы позволяет сделать вывод о формировании особого направления психологических исследований детского развития, где активно изучаются социально-психологические и социально-демографические параметры, характеризующие социальную ситуацию развития ребенка-дошкольника. В рамках этого направления выполнена и настоящая работа.

Организация и методы исследования

Целью данного исследования является выявление специфики связей между особенностями психического развития ребенка старшего дошкольного возраста как с социально-демографическими факторами, так и с аспектами детско-родительских отношений. Выборку составили 59 детей от 5 до 7 лет, по-

сещающих муниципальные детские сады Москвы, а также их матери. Исследование было проведено в 2014–2015 гг.

Программа исследования была разработана сотрудниками Центра социологии образования ИВО РАО (рук. В.С. Собкин) совместно с исследовательским коллективом факультета психологии МГУ (рук. А.Н. Веракса).

В соответствии с поставленными целями был осуществлен подбор методик, большая часть которых является субтестами комплекса NEPSY-II [31; 32], адаптированными для русскоязычной выборки [19]. В дополнение к ним был подобран ряд самостоятельных методик, что позволило создать оригинальную тестовую батарею обследования детей старшего дошкольного возраста, которая включает в себя три блока взаимодополняющих методик.

Первый блок предназначен для диагностики уровня развития социального интеллекта и эмоционально-личностной сферы ребенка. В него вошли методики «Theory of Mind», «Affect Recognition» (NEPSY-II), «Test of Emotion Comprehension» (TEC) [33; 34] и «Базельский тест в картинках на определение уровня страхов у детей» (PAT) [25; 26].

Вторая группа методик направлена на изучение уровня интеллектуального развития детей, памяти и обучаемости. К ней относятся Цветные прогрессивные матрицы Равена [35], «Memory for Designs» и «Sentences Repetition» (NEPSY-II).

В третий блок вошли методики «Inhibition» (NEPSY-II) и «Dimensional Change Card Sort» (DCCS) [39], направленные на диагностику уровня произвольности поведения и когнитивных процессов.

Для опроса матерей дошкольников использовалась специально разработанная социологическая анкета [12; 13; 14; 15]. В данное исследование вошли вопросы, касающиеся социально-демографических факторов (пол ребенка, состав семьи, уровень образования матери), а также особенностей взаимодействия матери и ребенка.

Выполнение ребенком всех описанных выше психологических методик было разделено на три встречи по 20–25 минут; родители же могли заполнить анкеты дома в удобное для них время.

В соответствии с программой исследования было выдвинуто предположение о связи успешности выполнения ребенком заданий методик из перечисленных выше различных блоков диагностического комплекса с параметрами, характеризующими социальную ситуацию развития ребенка, которые учитывались в родительской анкете.

При обработке и анализе данных были использованы средние значения, основанные на сырых баллах, поскольку сегодня нормы для испытуемых по примененным в исследовании психологическим методикам не прошли полный цикл адаптации в нашей стране.

Результаты исследования

Полученные результаты представлены в двух разделах. Первый посвящен анализу взаимосвязи уровня психического развития детей с социально-стратификационными и демографическими факторами. Во втором рассмотрена взаимосвязь уровня развития ребенка с особенностями жизненной и воспитательской позиции матери.

1. Влияние социально-стратификационных факторов на специфику психического развития ребенка

Гендерные различия. Полученные данные показали, что мальчики лучше справляются с одним из заданий на запоминание зрительной информации (методика «Memory for Designs»). Статистически значимое различие получено по четвертой пробе: 22,3 балла у мальчиков и 17,9 – у девочек ($p \leq .04$). Данная проба является повторной, что может свидетельствовать о большей способности мальчиков к использованию предыдущего опыта в новых заданиях, обучаемости.

Девочки же по сравнению с мальчиками показывают более высокие результаты, касающиеся выполнения методики сортировки карточек (DCCS) в сложной части задания «с границами», требующей выполнения дополнительных условий (соответственно 8,2 и 6,3; $p \leq .05$). Это указывает на большую гибкость когнитивных процессов у девочек.

Помимо этого различия между мальчиками и девочками были получены и в успешности выполнения второй методики, направ-

ленной на диагностику развития регуляторных функций, – «Inhibition». В этой методике ребенку предлагается либо «называть» то, что он видит на картинке (фигуры и стрелки), либо называть фигуры и направления стрелок, противоположные тем, что на рисунке, «тормозя» естественную реакцию.

При выполнении данной методики мальчики делают больше ошибок, чем девочки, в пробах с названием фигур (соответственно 4,0 и 2,2; $p \leq .05$) и чаще их исправляют (соответственно 2,0 и 0,9; $p \leq .01$). Таким образом, мальчики при выполнении этого задания недостаточно внимательны и аккуратны. В пробах на «торможение» со стрелками у мальчиков оказалось больше как общее число ошибок (соответственно 10,6 и 6,8; $p \leq .04$), так и количество неисправленных ошибок (соответственно 8,2 и 4,3; $p \leq .04$). Поскольку это последнее задание, выполняемое в данной методике, то большее число ошибок может свидетельствовать о том, что мальчики быстрее утомляются; следствием этого является увеличение числа как допускаемых, так и неисправленных ошибок.

При выполнении серии заданий на распознавание эмоций (методики «Affect Recognition») был выявлен ряд характерных различий. В этих заданиях требовалось выбрать фотографии детей, испытывающих ту же эмоцию, что и ребенок на исходной фотографии. Среди девочек заметно выше, чем среди мальчиков, доля тех, кто успешно определяет эмоцию печали (соответственно 94,7 и 73,9%; $p \leq .04$) и нейтральное эмоциональное состояние (соответственно 89,5 и 52,2%; $p \leq .01$). Среди мальчиков же заметно выше доля тех, кто распознает эмоцию злости, гнева (соответственно 60,9 и 31,6%; $p \leq .03$).

Полученные различия можно объяснить культурно заданными особенностями воспитания детей разного пола: традиционно считается, что мальчикам не следует показывать, что они расстроены, тогда как для девочек проявление печали социально приемлемо [6]. Напротив, для девочки нежелательным является проявление гнева, в то время как для мальчиков, чаще участвующих в конфликтах и драках со сверстниками, подобное

переживание считается более естественным и даже иногда поощряемым.

Явные гендерные различия получены относительно успешности выполнения задания № 5 методики на социальный интеллект («Theory of Mind»). Чтобы справиться с этим заданием, испытуемому нужно дифференцировать различные контексты: сон, мечта, реальность. Результаты показали, что девочкам это удается лучше (соответственно 71,4 и 32,1%; $p \leq .01$).

Также девочки в среднем успешнее справляются и с заданием № 7 из этой методики, где от респондента требуется понять мотивы поступка ребенка, описанного в ситуации. Среди девочек доля тех, кто успешно смог объяснить поведение персонажа, заметно выше, чем среди мальчиков (соответственно 47,6 и 20,0%; $p \leq .05$). Результаты выполнения этого задания показывают, что девочки лучше способны определить причину негативного переживания другого человека.

В целом сопоставление успешности выполнения заданий мальчиками и девочками позволило выявить ряд характерных гендерных различий. Так, если у мальчиков выше способность к обучению, то у девочек лучше развиты произвольность и самоконтроль, они более внимательны при выполнении заданий, точнее следуют сложным правилам и дольше способны их удерживать, сохранять концентрацию. Помимо этого девочки обладают более высоким социальным интеллектом: лучше ориентируются в социальных контекстах, соответствующих различным ситуациям, и успешнее определяют причину негативных переживаний другого человека.

Состав родительской семьи (полнота/неполнота). Полученные результаты позволили выявить ряд характерных различий относительно успешности выполнения методик, входящих в разные блоки тестовой батареи.

Так, например, дети из неполных семей лучше выполняют методику на вербальную память («Sentence Repetition»), где ребенку надо повторять произнесенные экспериментатором предложения. Среди используемых в данной методике 17 предложений дети из неполных семей справились с третью заданий

значительно лучше ($p \leq .05$) по сравнению с детьми из полных семей.

Напротив, в методике «Inhibition» дети из неполных семей гораздо реже исправляют ошибки, совершаемые ими при выполнении всех четырех заданий, чем дети из полных семей (эта тенденция проявляется во всех пробах: называние и торможение; $p \leq .05$). Это позволяет сделать вывод о более низком самоконтроле у детей, воспитывающихся в неполных семьях.

Неполнота семьи отражается и на особенностях развития эмоционального интеллекта ребенка. Так, по результатам методики «Theory of Mind» дети из неполных семей в среднем хуже выполнили задание № 1, где, чтобы ответить на вопрос, ребенок должен поставить себя на место другого человека. Среди детей из неполных семей значительно выше доля тех, кто не справился с заданием, по сравнению с теми, кто воспитывается в полной семье (соответственно 55,6 и 18,9%; $p \leq .03$).

Таким образом, полученные данные показывают, что отсутствие одного из родителей (отца) негативно влияет на развитие

произвольности и социального интеллекта ребенка-дошкольника.

Образовательный уровень матери. Сопоставление групп детей с различным образовательным статусом матерей позволило выделить принципиальное различие, связанное с количеством и интенсивностью страхов.

Так, у детей, чьи матери не имеют высшего образования, выявлено эмоциональное неблагополучие по Базельскому тесту (РАТ): у них больше страхов и они сильнее выражены по сравнению с детьми, чьи матери имеют высшее образование (соответственно 19,1 и 10,7; $p \leq .02$). Помимо этого дети, чьи матери имеют низкий образовательный статус, более склонны избегать пугающих ситуаций (соответственно 17,5 и 8,9; $p \leq .01$).

Специально проведенный анализ позволил выявить те ситуации, которые дифференцируют интенсивность проявления страхов среди детей с разным уровнем образования матери. Так, у детей, чьи матери не получили высшего образования, выраженность страхов в ряде ситуаций значительно сильнее (Табл. 1).

Таблица 1

Различия в интенсивности страхов у детей, чьи матери имеют разный уровень образования

Пугающая ситуация	Уровень образования матери		P
	высшее образование	среднее, среднее специальное, неоконченное высшее образование	
Прием у врача	0,5	1,4	$\leq 0,01$
Фейерверк	0,1	0,6	$\leq 0,03$
Переодетые люди	0,6	1,5	$\leq 0,02$
Поездки на лифте	0,3	1,4	$\leq 0,002$
Боязнь выступать перед группой детей	0,1	0,8	$\leq 0,001$
Страх перед общением с незнакомыми детьми на игровой площадке	0,1	0,6	$\leq 0,01$
Возможность справиться с трудными негативными мыслями	0,2	1,1	$\leq 0,002$
Потребность все делать правильно	0,3	0,9	$\leq 0,05$

Большинство описанных выше пугающих ситуаций связано с разнообразным социальным опытом ребенка. Можно предположить, что родители с высшим образованием помогают ребенку приобрести более богатый и позитивный опыт социального взаимодействия, поэтому перечисленные выше ситуации не так «непривычны» (тревожны) для него. Правомерным представляется и то, что высшее образование, определяя более высокий социальный статус матери, позволяет ей быть увереннее и спокойнее в разнообразных жизненных ситуациях, особенно тех, где она вместе со своим ребенком сталкивается с представителями различных социальных институтов (например, медицинские учреждения или детский сад). У матерей же, не получивших высшего образования, статусная позиция ниже, что вызывает их собственную неуверенность в ситуациях социального взаимодействия с другими людьми, которая передается и их детям.

Подводя итог обсуждению материалов этого раздела, отметим, что проведенное исследование позволило выявить целый ряд весьма содержательных тенденций, фиксирующих влияние социально-демографических и социально-стратификационных факторов на психическое развитие ребенка.

2. Связь психологических аспектов детско-родительских отношений с особенностями развития ребенка

Здесь мы проанализируем влияние таких социально-психологических аспектов материнской позиции, как эмоциональное самочувствие матери при общении с ребенком и реализуемый ею стиль воспитания, которые, согласно экологической концепции У. Бронфенбренера [23], соответствуют микроуровню социального взаимодействия. Помимо этого мы коснемся также особенностей влияния социального самочувствия матери на развитие ребенка.

Эмоциональная оценка жизненных перспектив (оптимизм/сомнение). Основные различия здесь касаются успешности выполнения заданий на торможение и понимание эмоций.

Так, дети, чьи матери сомневаются в своем будущем, чаще по сравнению с теми, чьи матери настроены оптимистично, *исправляют*

ошибки в задании на торможение по методике «Inhibition»: как в серии с фигурами (соответственно 3,6 и 1,7 ошибки; $p \leq 01$), так и в серии со стрелками (соответственно 3,8 и 2,3 ошибки; $p \leq 04$). Это свидетельствует о том, что у них лучше развит самоконтроль, поскольку, совершив ошибку, они склонны остановиться и исправить ее. В свою очередь, дети оптимистично настроенных матерей справляются с этим заданием заметно *быстрее* (соответственно 57,5 и 62,4 сек; $p \leq .05$), но, подчеркнем еще раз, не склонны исправлять свои ошибки. Они, по всей видимости, обладают большей уверенностью в себе, в своих силах.

Что касается успешности выполнения заданий на понимание эмоций (ТЕС), то здесь анализ результатов показал, что дети матерей, оптимистично воспринимающих свое будущее, склонны испытывать более позитивные чувства в ситуации соблюдения норм поведения и расстраиваться при их нарушении. Иной способ реакции на данные задания проявляется среди детей, чьи матери «сомневаются» в своем жизненном успехе: нарушая правила, они не испытывают негативных переживаний. Таким образом, эти результаты свидетельствуют о влиянии позитивной жизненной ориентации матери на развитие моральной регуляции поведения ребенка: дети оптимистичных матерей легче усваивают общественные нормы и, следуя им, испытывают положительные эмоции.

В целом исследование показало, что отношение матерей к успешности своего будущего оказывается тесно связанным как со стратегией выполнения ребенком тестовых заданий (саморегуляцией), так и с его отношением к соблюдению моральных норм (позитивная реакция по поводу их выполнения).

Эмоциональное самочувствие матери при общении с ребенком. В ходе анализа ответов матерей на предложенный в анкете вопрос о своем самочувствии при взаимодействии с ребенком было выделено две группы: позитивно оценивающие свое общение с ребенком и те, кто испытывает негативные эмоции.

Здесь также выявлены различия, связанные с успешностью выполнения ребенком заданий по методике «Inhibition». Те дети, чьи

матери позитивно воспринимают общение со своим ребенком, быстрее справляются с заданием на торможение с фигурами по сравнению с детьми, матери которых испытывают негативное эмоциональное состояние (соответственно 56,0 и 63,4 сек; $p \leq .01$). Скорость выполнения этого задания свидетельствует об уровне развития способности контролировать свои мыслительные процессы и тормозить произвольные реакции (когнитивная гибкость). В свою очередь, у детей, чьи матери негативно оценивают свое общение с ребенком, выше доля самоисправлений в серии со стрелками в пробе на торможение, чем у тех детей, матери которых оценивают общение с ребенком позитивно (соответственно 3,3 и 1,9; $p \leq .05$).

Материнский стиль воспитания (авторитарность/демократичность). В рамках данной статьи будут сопоставлены два стиля воспитания, которых придерживаются матери: *авторитарный и демократический*. Исследование показало различия в успешности выполнения детьми заданий на произвольность («Inhibition» и DCCS) в зависимости от материнского стиля воспитания.

При выполнении одного из заданий методики DCCS, где требовалось сортировать карточки по одному простому признаку, дети авторитарных матерей были более успешны по сравнению с теми, чьи матери придерживаются демократического стиля (соответственно 6,0 и 5,7; $p \leq .01$).

При выполнении задания на название фигур методики «Inhibition» проявилась тенденция более быстрого его выполнения детьми, чьи матери придерживаются демократического стиля воспитания (соответственно 34,2 и 36,9 сек; $p \leq .02$). Вместе с тем эти дети оставляют больше неисправленных ошибок (соответственно 3,1 и 1,3 ошибки; $p \leq .05$). Та же тенденция проявилась и в пробе на торможение с фигурами.

Обнаруженные различия по этим двум методикам указывают на то, что дети матерей, применяющих демократический стиль воспитания, склонны проявлять большую импульсивность при выполнении задания; они стараются быстрее справиться с заданием и в то же время позволяют себе допускать ошибки.

Дети же матерей, ориентированных на авторитарный стиль воспитания, склонны исправлять допущенные ошибки, что сказывается на скорости выполнения задания. Это может свидетельствовать о более высокой эмоциональной значимости совершенной ошибки среди детей, чьи матери придерживаются авторитарного стиля («страх неудачи»).

Обобщая приведенные в этом разделе данные, заметим, что влияние всех рассмотренных здесь аспектов проявляется главным образом в успешности выполнения детьми методик на произвольность и саморегуляцию. Причем это проявляется в двух разных поведенческих стратегиях ребенка, связанных с выполнением заданий. Первая стратегия заключается в стремлении достичь максимально быстрого результата при меньшем внимании к качеству выполнения задания (отсутствие ошибок). Вторая выражается в стремлении к исправлению допускаемых ошибок и больших временных затратах на выполнение заданий.

В целом данные, представленные в этом разделе, позволяют сделать вывод о том, что более позитивный характер взаимоотношений (оптимизм, демократический стиль воспитания и положительный эмоциональный фон общения) может стать тем условием развития, которое способствует укреплению уверенности ребенка в себе, ориентации на быстрое достижение успеха. В свою очередь, негативный фон взаимодействия (сомнения матери в своем будущем, авторитарный стиль воспитания и негативные переживания при общении с ребенком) способствует формированию у ребенка мотивации избегания неудачи, развитию самоконтроля.

Выводы

Сегодня словосочетание «социальная ситуация развития ребенка» трактуется весьма широко, между тем, если следовать взглядам Л.С. Выготского, этот термин характеризует особое отношение ребенка с другими и в первую очередь – с окружающими его взрослыми. Проведенное нами исследование показало, что использование этого понятия требует учета влияния целого комплекса факторов, определяющих психическое развитие ребенка.

Полученные результаты свидетельствуют о важной роли разнообразных социально-стратификационных факторов (пол ребенка, образование матери, полнота семьи) в развитии ребенка. Принципиальное значение имеет обнаруженная связь между уровнем образования матери и спецификой и интенсивностью детских страхов.

Но, пожалуй, самое главное, на чем мы хотели бы сделать специальный акцент, – это особенности складывающихся детско-родительских отношений, где важную роль оказывают и ценностные установки матери, и ее эмоциональное самочувствие, и стилевые особенности взаимодействия с ребенком. Исследование показало взаимосвязь между этими характеристиками отношений между матерью и ребенком и стратегиями, которые дети используют при выполнении заданий на произвольность, которые выявляют

способность ребенка к самоконтролю и регуляции собственного поведения и когнитивных процессов. Более того, мы предполагаем, что здесь мы сталкиваемся с комплексом взаимосвязанных факторов, когда позиция родителя оказывает влияние на выбор стратегии поведения ребенка: стремление к успеху или избегание неудачи.

Результаты данного исследования согласуются с представлениями о том, что позитивная воспитательная позиция матери является одним из важных предикторов развития регуляторных функций ребенка. Высокая значимость полученных данных обусловлена тем, что как классические, так и современные исследования рассматривают развитие регуляторных функций в качестве одного из ключевых факторов, определяющих готовность ребенка к школе, а также важнейшей предпосылки будущей академической успешности.

Финансирование

Работа выполнена при поддержке гранта РНФ № 16-18-00073.

Литература

1. Андреева Т.Н. Когнитивные и личностные характеристики детей в многодетной семье: дисс. ... канд. психол. наук. М., 1994. 304 с.
2. Веракса А.Н., Якупова В.А., Мартыненко М.Н. Символизация в структуре способностей детей дошкольного и школьного возраста // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 2. С. 48–56.
3. Выготский Л.С. Собр. соч. В 6 т. Т. 4. Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
4. Думитрашкю Т.А. Структура семьи и когнитивное развитие детей // Вопр. психологии. 1996. № 2. С. 104–112.
5. Кован Ф.А., Кован К.П. Взаимоотношения в супружеской паре, стиль родительского поведения и развитие трехлетнего ребенка // Вопр. психологии. 1989. № 4. С. 110–118.
6. Кон И.С. Ребенок и общество. М.: Академия, 2003. 336 с.
7. Кочетова Ю.А. Страхи современных дошкольников и их связь с особенностями детско-родительских отношений // Психологическая наука и образование. 2012. № 3. С. 77–87.
8. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. СПб: Питер, 2009. 318 с.
9. Психология личности и деятельности дошкольника / Под ред. А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина. М., 1965.
10. Смирнова Е.О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах. М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. 256 с.
11. Смирнова Е.О. Влияние общения со взрослым на эффективность обучения дошкольников: Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1977. 22 с.
12. Собкин В.С., Марич Е.М. Социология семейного воспитания: дошкольный возраст. Труды по социологии образования. Т. VII. Вып. XII. М.: Институт социологии образования РАО. 2002. 247 с.
13. Собкин В.С., Скобельцина К.Н. Игровые предпочтения современных дошкольников (по материалам опроса родителей) // Психологическая наука и образование. Проблемы современной игрушки: исследования и экспертиза. 2011. № 2. С. 56–67.
14. Собкин В.С., Скобельцина К.Н., Иванова А.И. Жизненные ориентации родителей детей дошкольного возраста // Социология образования. Труды по социологии образования. Т. XV. Вып. XXVI / Под ред. В.С. Собкина. М.: Институт социологии образования РАО, 2011. С. 87–105.
15. Социология дошкольного детства. Труды по социологии образования. Т. XVII. Вып. XXIX. / Собкин В.С., Скобельцина К.Н., Иванова А.И., Верясова Е.С. М.: Институт социологии образования РАО, 2013. 168 с.

16. Специфика эмоционально-личностной сферы дошкольников, живущих в неполной семье (на материале детских рисунков) / Смирнова Е.О., Собкин В.С., Асадулина О.Э., Новаковская А.А. // Вопросы психологии. 1999. № 6. С. 18–28.
17. Чернов Д.Н. Влияние стиля детско-родительских отношений на обучение младших школьников // Культурно-историческая психология. 2009. № 1. С. 74–84.
18. Эльконин Д.Б. Детская психология. М., 1960. 384 с.
19. A cross cultural investigation of inhibitory control, generative fluency, and anxiety symptoms in Romanian and Russian preschoolers/ Cheie L., Veraksa A., Zinchenko Yu., Gorovaya A., Visu-Petra L. // Child Neuropsychology. 2015. № 21 (2). P. 121–149.
20. Anastasy A. Intelligence and family size // Psychological Bulletin. 1956. Vol. 53. №3. P. 198–222.
21. Belmont L., Marolla F. Birth order, family size and intelligence // Science. 1973. Vol. 193. P. 1094–1101.
22. Bjorklund D.F., Kipp K. Parental investment theory and gender differences in the evolution of inhibition mechanisms // Psychological Bulletin. 1996. 120(2). P.163–188.
23. Bronfenbrenner U. The ecology of human development: Experiments by nature and design. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1979. 330 p.
24. Carlson S.M., Moses L.J. Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind // Child Development. 2001. № 72(4). P. 1032–1053.
25. Dubi K., Schneider S. The Picture Anxiety Test (PAT): A new pictorial assessment of anxiety symptoms in young children // Journal of Anxiety Disorders. 2009. № 23. P. 1148–1157.
26. Dubi K., Schneider S., Lavallee K. The Picture Anxiety Test (PAT): Psychometric Properties in a Community Sample of Young Children // Swiss Journal of Psychology. 2012. № 71. P. 73–81.
27. Effects of anxiety on memory storage and updating in young children / Visu-Petra L., Cheie L., Benga O., Alloway T.P. // International Journal of Behavioral Development. 2011. № 35(1). P. 38–47.
28. Family socioeconomic status and child executive functions: The roles of language, home environment, and single parenthood / Sarsour K., Sheridan M., Jutte D., Nuru-Jeter A., Hinshaw S., Boyce W.T. // Journal of the International Neuropsychological Society. 2010. № 17(1). P. 120–132.
29. Goodman R., Slobodskaya H., Knyazev G. Russian child mental health A cross-sectional study of prevalence and risk factors // European Child & Adolescent Psychiatry. 2005. № 14 (1). P. 28–33.
30. Investigating the links between the subcomponents of executive function and academic achievement: A cross-cultural analysis of Chinese and American preschoolers / Lan X., Legare C.H., Ponitz C.C., Li S., Morrison F.J. // Journal of Experimental Child Psychology. 2011. № 108(3). P. 677–692.
31. Korkman M., Kirk U., Kemp S.L. NEPSY II. Administrative manual. San Antonio, TX: Psychological Corporation. 2007. 228 p.
32. Korkman M. Applying Luria's diagnostic principles in the neuropsychological assessment of children // Neuropsychology Review. 1999. № 9(2). P. 89–105.
33. Pons F., Harris P.L. TEC (Test of Emotion Comprehension). Oxford: Oxford University Press. 2000.
34. Pons F., Harris P.L., de Rosnay M. Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization // European Journal of Developmental Psychology. 2004. № 1. P. 127–152.
35. Raven J., Raven J.C., Court J.H. Manual for Raven's progressive matrices and vocabulary scales. Section 2, Coloured progressive matrices. Oxford: Oxford Psychologists Press. 1991. 44 p.
36. The influence of the parents' educational level on the development of executive functions / Ardila A., Rosselli M., Matute E., Guajardo S. // Developmental Neuropsychology. 2005. № 28 (1). P. 539–560.
37. The structure of executive functions in preschoolers: An investigation using the NEPSY battery / Visu-Petra L., Cheie L., Benga O., Miclea M. // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2012. № 33. P. 627–631.
38. Theory of mind and inhibitory control in three cultures: Conflict inhibition predicts false belief understanding in Germany, Costa Rica and Cameroon / Chasiotis A., Kiessling F., Hofer J., Campos D. // International Journal of Behavioral Development. 2006. № 30(3). P. 249–260.
39. Zelazo P.D. The Dimensional Change Card Sort (DCCS): a method of assessing executive function in children // Nat. Protocols. 2006. Vol. 1. P. 297–301.

Role of Social Demographic Factors and Parental Position in the Development of Preschool Child

Sobkin V. S.*,

Institute of Management of Education of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

sobkin@mail.ru

Veraksa A. N.**,

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,

veraksa@yandex.ru

Bukhalenkova D. A.***,

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,

d.bukhalenkova@inbox.ru

Fedotova A. V.****,

Institute of Management of Education of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

alexandrafedotova@rambler.ru

Khalutina U. A.*****,

Institute of Management of Education of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

khalutinajulia@mail.ru

Yakupova V. A.*****,

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,

vera.a.romanova@gmail.com

The research aims at studying the connection between the child's mental development and socio-demographic factors and socio-psychological aspects of parent – child relationships. The article is based upon the results obtained through testing of 59 children between 5 and 7 years old, as well as the results of a special sociological questionnaire presented to their mothers. The data show that boys have higher

For citation:

Sobkin V.S., Veraksa A.N., Bukhalenkova D.A., Fedotova A.V., Khalutina Yu.A., Yakupova V.A. Role of Social Demographic Factors and Parental Position in the Development of Preschool Child. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22, no. 2, pp. 5–16 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2017220201

* *Sobkin Vladimir Samuilovich*, PhD in Psychology, professor, academician RAE, head of the Centre for Sociology of Education of Institute of Management of Education of the RAE, Moscow, Russia. E-mail: sobkin@mail.ru

** *Veraksa Alexander Nikolaevich*, PhD in Psychology, acting head of the Department of Psychology of Education and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, corresponding member of the RAE, Moscow, Russia. E-mail: veraksa@yandex.ru

*** *Bukhalenkova Daria Alexeevna*, PhD candidate in Psychology, Department of Developmental Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: d.bukhalenkova@inbox.ru

**** *Fedotova Alexandra Vladimirovna*, researcher, Centre for Sociology of Education of Institute of Management of Education of the RAE, Moscow, Russia. E-mail: alexandrafedotova@rambler.ru

***** *Khalutina Uliya Andreevna*, researcher, Centre for Sociology of Education of Institute of Management of Education of the RAE, Moscow, Russia. E-mail: khalutinajulia@mail.ru

***** *Yakupova Vera Anatol'evna*, PhD in Psychology, researcher, Department of Methodology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: vera.a.romanova@gmail.com

results at visual memory, girls scored better at tests for self-regulation and social intelligence. Children from single-parent families had better results at verbal memory tests, but lower level of development of executive functions and decentration ability. Mothers' educational level influence the amount and intensity of children's fears, as well as their inclination to avoid fearsome situations. The parenting position features analysis shows its connection to executive functions development (all differences are significant $p \leq 0.05$). The present research showed a considerable amount of essentially interpreted connections between socio-demographic factors and parent – child relationships to the specifics of a child's mental development.

Keywords: child's mental development, social situation of development, preschool age, parent – child relationships, executive functions, social intelligence.

Funding

This work was supported by grant RFH № 16-18-00073.

References

1. Andreeva T.N. Kognitivnye i lichnostnye kharakteristiki detei v mnogodetnoi sem'e. Diss. kand. psikhol. nauk. [Cognitive and personal characteristics of the children in a large family. Ph. D. (Psychology) diss.]. Moscow, 1994. 304 p.
2. Veraksa A.N., Yakupova V.A., Martynenko M.N. Symbolization in the Structure of Abilities in Children of Preschool and School Age. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2015, vol. 11, no. 2, pp. 48–56. doi:10.17759/chp.2015110205. (In Russ., abstr. in Engl.)
3. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii: V 6-ti t. T.4. Detskaya psikhologiya [Collected works: in 6 vol. Vol.4. Child psychology]. In El'konin D.B. (ed.) Moscow: Pedagogika, 1984, 432 p.
4. Dumitashku T.A. Struktura sem'i i kognitivnoe razvitiye detei [Family structure and the cognitive development of children]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1996, no. 2, pp. 104–112.
5. Kovan F.A., Kovan K.P. Vzaimootnosheniya v supruzheskoi pare, stil' roditel'skogo povedeniya i razvitiye trekhletnego rebenka [Relationship in a married couple, parental behavior style and the development of a three year old child]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1989, no. 4, pp. 110–118.
6. Kon I.S. Rebenok i obshchestvo [Child and Society]. Moscow: Akademiya, 2003, 336 p.
7. Kochetova Y.A. Fears of modern pre-schoolers and their connection with peculiarities of child-parent relations. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2012, no. 3, pp. 77–87.
8. Lisina M.I. Formirovaniye lichnosti rebenka v obshchenii [Formation of child's personality through communication]. Sankt-Peterburg: Publ. Piter, 2009, 318 p.
9. Psikhologiya lichnosti i deyatel'nosti doshkol'nika [Psychology of personality and activity of pre-schooler]. Zaporozhets A.V. (eds.) Moscow, 1965.
10. Smirnova E.O. Razvitiye voli i proizvol'nosti v rannem i doshkol'nom vozrastakh [Development of will and arbitrariness in early and preschool age]. Moscow: Publ. «Institut prakticheskoi psikhologii»; Voronezh: NPO «MODEK», 1998, 256 p.
11. Smirnova E.O. Vliyaniye obshcheniya s vzroslym na effektivnost' obucheniya doshkol'nikov. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk. [Influence of communication with an adult on the efficiency of preschool education. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 1977, 22 p.
12. Sobkin V.S., Marich E.M. Sotsiologiya semeinogo vospitaniya: doshkol'nyi vozrast. *Trudy po sotsiologii obrazovaniya*. [Sociology of family education: pre-school age. Works on the sociology of education. Vol. VII. No. XII.]. Moscow: Publ. Institut sotsiologii obrazovaniya RAO, 2002. 247 p.
13. Sobkin V.S., Skobel'tsina K.N. Igrovye predpochteniya sovremennykh doshkol'nikov (po materialam oprosa roditelei) [Game preferences of modern preschool children (based on a survey of parents)]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. Problemy sovremennoi igrushki: issledovaniya i ekspertiza [Psychological Science and Education. Problems of modern toys: research and expertise]*, 2011, no. 2, pp. 56–67.
14. Sobkin V.S., Skobel'tsina K.N., Ivanova A.I. Zhiznennyye orientatsii roditelei detei doshkol'nogo vozrasta [Life orientation of preschool children's parents]. In Sobkin V.S. (ed.) *Sotsiologiya obrazovaniya. Trudy po sotsiologii obrazovaniya. T. XV. Vyp. XXVI [Sociology of education. Works on the sociology of education. Vol. XV. No. XXVI]*. Moscow: Publ. Institut sotsiologii obrazovaniya RAO, 2011, pp. 87–105.
15. Sobkin V.S., Skobel'tsina K.N., Ivanova A.I., Veryasova E.S. *Sotsiologiya doshkol'nogo detstva. Trudy po sotsiologii obrazovaniya. T. XVII. Vyp. XXIX. [Sociology of pre-school childhood. Works on the sociology of education. Vol. XVII. No. XXIX]*. Moscow: Publ. Institut sotsiologii obrazovaniya RAO, 2013, 168 p.
16. Smirnova E.O., Sobkin V.S., Asadulina O.E., Novakovskaya A.A. Spetsifika emotsional'no-lichnostnoi sfery doshkol'nikov, zhivushchikh v nepolnoi sem'e (na materiale detskikh risunkov) [Specificity of emotional-personal sphere of preschool children living in single-parent family (based on children's drawings)]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1999, no. 6, pp. 18–28.

17. Chernov D.N. Vliyanie stilya detsko-roditel'skikh otnoshenii na obuchenie mladshikh shkol'nikov [Influence of parent-child relationship style on education of younger pupils]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2009, no. 1, p. 74–84.
18. El'konin D.B. Detskaya psikhologiya [Child psychology]. Moscow, 1960. 384 p.
19. Cheie L., Veraksa A., Zinchenko Yu., Gorovaya A., Visu-Petra L. A cross cultural investigation of inhibitory control, generative fluency, and anxiety symptoms in Romanian and Russian preschoolers. *Child Neuropsychology*, 2015, no. 21 (2), pp. 121–149.
20. Anastasy A. Intelligence and family size. *Psychological Bulletin*, 1956, vol. 53, no. 3, pp. 198–222.
21. Belmont L., Marolla F. Birth order, family size and intelligence. *Science*, 1973, vol. 193, pp. 1094–1101.
22. Bjorklund D.F., Kipp K. Parental investment theory and gender differences in the evolution of inhibition mechanisms. *Psychological Bulletin*, 1996, no. 120(2), pp. 163–188.
23. Bronfenbrenner U. The ecology of human development: Experiments by nature and design. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979, 330 p.
24. Carlson S.M., Moses L.J. Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind. *Child Development*, 2001, no. 72(4), pp. 1032–1053.
25. Dubi K., Schneider S. The Picture Anxiety Test (PAT): A new pictorial assessment of anxiety symptoms in young children. *Journal of Anxiety Disorders*, 2009, no. 23, pp. 1148–1157.
26. Dubi K., Schneider S., Lavalée K. The Picture Anxiety Test (PAT): Psychometric Properties in a Community Sample of Young Children. *Swiss Journal of Psychology*, 2012, no. 71, pp. 73–81.
27. Visu-Petra L., Cheie L., Benga O., Alloway T.P. Effects of anxiety on memory storage and updating in young children. *International Journal of Behavioral Development*, 2011, no. 35(1), pp. 38–47.
28. Sarsour K., Sheridan M., Jutte D., Nuru-Jeter A., Hinshaw S., Boyce W. T. Family socioeconomic status and child executive functions: The roles of language, home environment, and single parenthood. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 2010, no. 17(1), pp. 120–132.
29. Goodman R., Slobodskaya H., Knyazev G. Russian child mental health A cross-sectional study of prevalence and risk factors. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 2005, no. 14 (1), pp. 28–33.
30. Lan X., Legare C.H., Ponitz C.C., Li S., Morrison F.J. Investigating the links between the subcomponents of executive function and academic achievement: A cross-cultural analysis of Chinese and American preschoolers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2011, no. 108(3), pp. 677–692.
31. Korkman M., Kirk U., Kemp S.L. NEPSY II. Administrative manual. San Antonio, TX: Psychological Corporation, 2007. 228 p.
32. Korkman M. Applying Luria's diagnostic principles in the neuropsychological assessment of children. *Neuropsychology Review*, 1999, no. 9(2), pp. 89–105.
33. Pons F., Harris P.L. TEC (Test of Emotion Comprehension). Oxford: Oxford University Press, 2000.
34. Pons F., Harris P.L., de Rosnay M. Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 2004, no. 1, pp. 127–152.
35. Raven J., Raven J.C., Court J.H. Manual for Raven's progressive matrices and vocabulary scales. Section 2, Coloured progressive matrices. Oxford: Oxford Psychologists Press, 1991. 44 p.
36. Ardila A., Rosselli M., Matute E., Guajardo S. The influence of the parents' educational level on the development of executive functions. *Developmental Neuropsychology*, 2005, no. 28 (1), pp. 539–560.
37. Visu-Petra L., Cheie L., Benga O., Miclea M. The structure of executive functions in preschoolers: An investigation using the NEPSY battery. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2012, no. 33, pp. 627–631.
38. Chasiotis A., Kiessling F., Hofer J., Campos D. Theory of mind and inhibitory control in three cultures: Conflict inhibition predicts false belief understanding in Germany, Costa Rica and Cameroon. *International Journal of Behavioral Development*, 2006, no. 30(3), pp. 249–260.
39. Zelazo P.D. The Dimensional Change Card Sort (DCCS): a method of assessing executive function in children. *Nat. Protocols*, 2006, vol. 1, pp. 297–301.