

ISSN: 1814-2052
ISSN (online): 2311-7273

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА
И ОБРАЗОВАНИЕ**

**PSYCHOLOGICAL SCIENCE
AND EDUCATION**

№ **2**

2019



ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

2019 • Том 24 • № 2

PSYCHOLOGICAL SCIENCE AND EDUCATION

Московский государственный психолого-педагогический университет
Психологический институт Российской академии образования

Moscow State University of Psychology & Education
Psychological Institute of the Russian Academy of Education



Содержание

Психология развития

Собкин В.С., Федотова А.В.

ПОДРОСТКОВАЯ АГРЕССИЯ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ:
ВОСПРИЯТИЕ И ЛИЧНЫЙ ОПЫТ 5

Авдеева Н.Н.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ МАТЕРИ И РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА
С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ 19

Фурсенко Т.Ф.

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРОСТКОВ
МУЗЫКОЙ НАРОДОВ МИРА 29

Психология образования

Баянова Л.Ф., Шишова Е.О.

БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: МОДЕЛЬ ЭКСПЕРТИЗЫ КАЧЕСТВА
БИЛИНГВАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ РАННЕГО ДЕТСТВА 37

Зайцев С.В.

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 50

Казакова Е.В., Соколова Л.В.

ВЛИЯНИЕ НЕБЛАГОПРИЯТНЫХ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ
ФАКТОРОВ НА ШКОЛЬНУЮ АДАПТАЦИЮ ПЕРВОКЛАССНИКОВ 59

Филинкова Е.Б.

УРОВЕНЬ И ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ
ДОШКОЛЬНОГО И СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ К ПЕРЕХОДУ
НА УПРАВЛЕНЧЕСКУЮ РАБОТУ 72

Максимова Л.А., Валиев Р.А., Руженцева Н.Б., Валиева Т.В.

РЕГИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ
КАК МАРКЕР ЛИЧНОСТНОЙ СВЯЗИ С ТЕРРИТОРИЕЙ ПРОЖИВАНИЯ 82

Суннатова Р.И., Адаскина А.А.

СТИЛЬ ОТНОШЕНИЯ ЗНАЧИМЫХ ВЗРОСЛЫХ К РЕБЕНКУ
КАК УСЛОВИЕ СТАНОВЛЕНИЯ ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕШНОСТИ 93

Developmental Psychology

Sobkin V.S., Fedotova A.V.

ADOLESCENT AGGRESSION IN SOCIAL MEDIA:
PERCEPTION AND PERSONAL EXPERIENCE 5

Avdeyeva N.N.

INTERACTION OF MOTHER AND TODDLER WITH DELAYED
SPEECH DEVELOPMENT 19

Fursenko T.F.

VALUE ORIENTATIONS DEVELOPMENT
IN ADOLESCENTS BY MEANS OF FOLK MUSIC 29

Educational Psychology

Bayanova L.F., Shishova E.O.

BILINGUAL EDUCATION: THE MODEL OF MEASURING QUALITY
OF BILINGUAL LEARNING ENVIRONMENT IN EARLY CHILDHOOD 37

Zaitsev S.V.

PROBLEMS OF DEVELOPING SELF-RELIANCE IN LEARNING
IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN 50

Kazakova E.V., Sokolova L.V.

IMPACTS OF UNFAVOURABLE SOCIOECONOMIC FACTORS
ON SCHOOL ADAPTATION IN FIRST-GRADERS 59

Filinkova E.B.

READINESS FOR ADMINISTRATIVE POSITIONS IN PRESCHOOL,
PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL TEACHERS:
LEVELS AND PERSONALITY-BASED FACTORS 72

Maksimova L.A., Valiyev R.A., Ruzhentseva N.B., Valiyeva T.V.

CONCEPTOSPHERE OF REGIONAL IDENTITY IN YOUNG PEOPLE
AS MARKER OF PERSONAL RELATION WITH TERRITORY OF RESIDENCE 82

Sunnatova R.I., Adaskina A.A.

TYPES OF ATTITUDE TOWARDS THE CHILD IN SIGNIFICANT ADULTS
AS A FACTOR CONTRIBUTING TO LEARNING DIFFICULTIES 93

Уважаемые читатели!

Представляем второй выпуск журнала 2019 года. В выпуске представлены рубрики, посвященные психологии образования и развития.

В рубрике «Психология развития» представлены результаты нескольких эмпирических исследований, проведенных на выборках разного возраста. На материале социологического опроса анализируется связь отношения к агрессии в сети с социально-демографическими и поведенческими характеристиками учащихся 5, 7, 9 и 11 классов школ Московской области, позволяющая выделить ключевые факторы отношения подростков к проявлениям агрессии в сетевом общении. Приводятся данные исследования особенностей взаимодействия матерей с детьми раннего возраста с нормальным развитием и задержкой речевого развития. Особый интерес педагогов и психологов-практиков может вызвать исследование воспитательного аспекта формирования ценностных ориентаций подростков средствами музыки народов мира.

В рубрике «Психология образования» представлены результаты исследования билингвальной образовательной среды раннего детства. Выявленные основные проблемы и противоречия, препятствующие успешному решению задачи формирования у младших школьников учебной самостоятельности, а также неблагоприятные социально-экономические факторы предшкольного периода развития детей, влияющие на их школьную адаптацию и возникновение трудностей в обучении, станут интересными как для родителей, чьи дети еще только готовятся пойти в школу, так и для педагогов младших классов общеобразовательных учреждений. В рубрике приведены данные эмпирического исследования, выявляющего личностные факторы готовности к переходу на управленческую работу, которыми должны обладать педагоги. При этом характерно, что у педагогов развитие данных факторов ниже, чем у представителей других профессий.

Мы надеемся, что каждый читатель сможет найти для себя в новом выпуске нашего журнала интересный и полезный материал для своей работы.

*Искренне ваша,
Редакция журнала «Психологическая наука и образование»*

Подростковая агрессия в социальных сетях: восприятие и личный опыт

Собкин В.С.*,

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

Федотова А.В.**,

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

Представлен анализ проблемы отношения подростков к проявлениям агрессии в социальных сетях. Авторы исследуют связь отношения к агрессии в сети с социально-демографическими и поведенческими характеристиками респондентов. В основе статьи лежат материалы социологического опроса, проведенного сотрудниками ЦСО ИУО РАО с помощью специально разработанной анкеты. Были опрошены 2074 учащихся 5, 7, 9 и 11 классов школ Московской области. Установлено, что с возрастом от 7 к 9 классу уменьшается доля тех, кому «не нравится» видеть сцены агрессии. Активным пользователям чаще «нравится» наблюдать такие сцены. Подростки, относящие свой профиль к «провокационным», «откровенным» или «неординарным», также чаще получают удовольствие от просмотра сцен насилия, чем владельцы «обычных» страниц. Показано, что подростки, выступавшие в роли «агрессоров» или «жертв», более склонны к принятию агрессии, чем «свидетели» (все указанные различия значимы на уровне $p \leq 0,05$). Материалы исследования свидетельствуют о своеобразии мужской и женской субкультуры в социальных сетях; пространство сетевого общения оказывается особой зоной, где разворачиваются процессы, связанные с борьбой за социальный статус. Приведенные данные позволяют выделить ключевые факторы, определяющие отношение подростков к проявлениям агрессии в сетевом общении: пол, возраст, интенсивность общения, самопрезентация в сети, статус в классе, оценка своих жизненных перспектив.

Ключевые слова: социальные сети, подростковый возраст, риски, агрессия, кибербуллинг, социальный статус, гендерная специфика, активность пользования социальными сетями, интенсивность пользования социальными сетями, самопрезентация в сети.

Для цитаты:

Собкин В.С., Федотова А.В. Подростковая агрессия в социальных сетях: восприятие и личный опыт // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 2. С. 5—18. doi: 10.17759/pse.2019240201

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

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

Подростковый период является крайне важным для развития самосознания, становления идентичности и жизненного самоопределения [2; 5; 23; 24]. В силу особой ценностной значимости общения со сверстниками в этом возрасте снижается влияние традиционных институтов социализации. Причем если в 90-е годы XX столетия специально отмечалось, что их место занимают различные молодежные неформальные группы со своими субкультурными особенностями [12; 18; 22], то в последнее время в качестве важнейшего института социализации выступает интернет и, в частности, социальные сети. Сегодня здесь актуализируются процессы, характеризующие саму суть подросткового возраста: поиск идентичности, освоение культурных норм и ценностей, личностное самоопределение и построение жизненных планов [1; 7; 9; 13; 14; 20].

Пространство социальных сетей для подростка одновременно связывается с автономностью от взрослых и с ощущением возможности проявления собственной активности и свободы в выборе содержания и форм общения. Вместе с тем именно эти особенности социальных сетей дают основание говорить о них как о территории рисков [4; 8; 10; 19; 21]. В связи с этим изучение проявлений агрессии в социальных сетях и восприятия ее подростками представляется крайне важным и актуальным.

При обсуждении данной темы необходимо подчеркнуть, что речь здесь может идти о двух принципиально различных явлениях. В первом случае это демонстрация агрессии и размещение в социальных сетях разнообразного содержания, носящего агрессивный характер. Во втором — это агрессивное поведение пользователей социальных сетей, направленное непосредственно на других участников сетевого взаимодействия (угрозы, оскорбления, домогательства и др.). Особое место здесь занимает кибербуллинг [3; 6; 11; 25; 26; 27; 28; 31; 32].

Кибербуллинг — весьма распространенное, но все же не повседневное явление для большинства пользователей социальных сетей. Агрессивное поведение представлено здесь значительно шире; причем гораздо

чаще встречаются не целенаправленные длительные действия, а спонтанные ситуативные агрессивные высказывания. Подобная спонтанная агрессия встречается в сетях повсеместно. Появляются и особые стилевые типы сетевой агрессии, такие как, например, «троллинг» (социальная провокация, издевательство, эпатаж) или «хейтерство» (ненавистничество, склочничество). Все это создает особый агрессивный фон сетевого общения.

Данное исследование продолжает цикл работ, направленных на изучение особенностей информационной среды учащихся общеобразовательных школ, начатых нами еще в начале двухтысячных годов [13; 29; 30]. В предыдущих публикациях, посвященных проблеме «подросток в социальных сетях», уже были затронуты вопросы, касающиеся мотивации обращения школьников к социальным сетям; содержания их общения в сети; оценки рисков и последствий использования социальных сетей; влияния сетевого общения на образование; особенностей самопрезентации в сети и социально-психологического самочувствия [14; 15; 16; 17]. В данной работе мы сфокусируем свое внимание непосредственно на вопросах, связанных с отношением подростков к проявлениям агрессии в социальных сетях.

Программа исследования

Исследование было проведено среди школьников Московской области сотрудниками Центра социологии образования ИУО РАО в 2016 году. В рамках программы исследования был разработан специальный инструментарий — анкета, состоящая из 75 вопросов, отражающих различные аспекты использования социальных сетей: мотивация, активность пользования, самопрезентация в сети и др. В организованном на основе разработанной анкеты анонимном электронном опросе приняли участие 2074 учащихся 5, 7, 9 и 11 классов (среди них 1008 мальчиков и 1066 девочек). Полученные материалы были обработаны с помощью программ MS Excel, Statistica, SPSS с учетом статистически значимых различий. В статье использованы данные ответов на вопросы о возможных рисках

подвергнуться агрессии, об отношении к проявлениям агрессии и о личном участии подростка в ситуациях сетевой агрессии.

Исследование направлено на определение значимости гендерных, возрастных и поведенческих факторов в оценке подростками агрессивных проявлений в ситуациях сетевого взаимодействия. При этом в качестве основных гипотез предполагалось, что:

1. При оценке подростками угроз сетевого взаимодействия проявляется влияние гендерных и возрастных факторов.

2. На отношение к агрессивным проявлениям в сети оказывают существенное влияние поведенческие характеристики общения (самопрезентация, активность и интенсивность пользования сетью).

3. Агрессивные проявления в сети обусловлены реальным жизненным контекстом подростка (социальный статус в коллективе, оценка жизненных перспектив).

Результаты исследования

Полученные материалы сгруппированы в три содержательных раздела. В первом охарактеризованы представления подростков об агрессивности пространства социальных сетей. Во втором разделе рассмотрены особенности позитивного/негативного отношения подростков к демонстрации сцен агрессии и насилия в социальных сетях. Третий раздел посвящен анализу личного опыта участия подростка в агрессивных ситуациях в раз-

личных ролевых позициях: агрессора, жертвы или свидетеля.

1. Представления подростков об агрессивном поведении в социальных сетях

Для определения распространенности различных видов проявления агрессии респондентам предлагался вопрос об угрозах, с которыми, на их взгляд, они могут столкнуться в социальных сетях.

Приведенные в табл. 1 данные показывают, что наибольшую угрозу, по мнению подростков, представляет возможность столкнуться с мошенничеством. Помимо мошенничества весьма значительное число подростков указывают на «навязчивую рекламу», что также можно рассматривать как угрозу, связанную с использованием социальных техник манипуляции поведением.

Другие варианты ответов связаны с агрессией, касающейся непосредственного воздействия на личность участника сетевого общения: оскорбления, шантаж, сексуальные домогательства, оглашение личной информации, зависимость, преследования в реальной жизни со стороны виртуальных знакомых. Как видно из таблицы, они отмечаются достаточно часто, что позволяет сделать вывод о восприятии подростком пространства социального взаимодействия в сети как весьма опасного. В целом, возникает парадоксальная ситуация: с одной стороны, у подростков

Таблица 1

Ответы учащихся на вопрос о возможных рисках общения в социальных сетях (%)

	среднее	мальчики	девочки	p≤
Мошенничество	74,5	74,7	74,3	
Оскорбления и давление со стороны других пользователей	45,8	43,1	48,3	.03
Шантаж	42,5	46,1	39,0	.001
Навязчивая реклама	41,3	42,7	40,1	
Сексуальные домогательства	36,4	29,8	42,7	.00001
Оглашение личной информации	33,3	29,8	36,7	.001
Зависимость	29,9	27,3	32,4	.02
Преследование в реальной жизни со стороны виртуальных собеседников	17,9	15,1	20,5	.0005
Опасность социальных сетей надуманна и преувеличивается взрослыми	10,8	11,8	9,8	

существует явная потребность в сетевом общении (по нашим данным, более 90% современных подростков с разной степенью интенсивности общаются в социальных сетях [14; 15]), а с другой — они воспринимают сеть как среду, где с высокой степенью вероятности можно столкнуться с угрозами, касающимися их экономической, социальной и личной безопасности.

Из таблицы видно, что девочки по сравнению с мальчиками в целом более обеспокоены вопросами собственной личной безопасности при общении в сети. Так, они гораздо чаще фиксируют возможные угрозы, связанные с «оскорблениями», «сексуальными домогательствами», «оглашением личной информации» и «возможностью преследования в реальной жизни со стороны виртуальных собеседников».

На отношение подростков к возможности подвергнуться различным видам агрессии в социальных сетях влияют и другие факторы. Продемонстрируем это на примере «сексуальных домогательств» (рис. 1).

Приведенные на рис. 1 данные позволяют выделить три момента. Во-первых, ожидание проявлений сексуальных домогательств чаще отмечают те подростки, которые стремятся привлечь внимание посторонних к своей странице. Их поведение можно охарактеризовать

как амбивалентное: с одной стороны, ими движет желание подчеркнуть свою привлекательность, вызвать к себе интерес, с другой — страх перед чрезмерным интересом к себе, что может привести к сексуальной агрессии.

Во-вторых, подростки, занимающие лидерскую позицию в своем классе, заметно чаще отмечают значимость сексуальных домогательств. В свою очередь, это позволяет сделать вывод о том, что лидерская позиция в подростковом коллективе оказывается во многом связана с сексуальной привлекательностью.

И наконец, в-третьих, на значимость фиксации подобной угрозы оказывают явное влияние активность и интенсивность пользования социальной сетью. Иными словами, активное присутствие подростка в социальной сети повышает угрозу стать жертвой сексуальных домогательств.

2. Отношение подростков к демонстрации сцен агрессии в социальных сетях

В данном разделе будут рассмотрены два сюжета. Первый из них касается позитивного либо негативного отношения подростков к сценам насилия в социальных сетях; второй связан с особенностями идентификации с участниками ситуаций агрессии (агрессором или жертвой).



Рис. 1. Влияние различных факторов на оценку возможности подвергнуться «сексуальным домогательствам» в социальной сети (%); $p \leq .05$

Ответы подростков на вопрос о том, как они относятся к публикуемым в социальных сетях сценам насилия, показывают, что большинству подростков (66,1%) «не нравится» видеть сцены насилия в социальных сетях. Четверть опрошенных (25,4%) отмечают, что относятся к подобным сценам «равнодушно». Позитивное же отношение проявляет почти каждый десятый: 6,3% указывают, что им «нравится» смотреть такие сцены, и 2,3% «специально выбирают» страницы, на которых демонстрируются сцены насилия.

Традиционно в мужской и женской субкультурах принято демонстрировать различное отношение к насилию. В связи с этим вполне ожидаемым результатом является то, что девочки значительно чаще воспринимают сцены насилия негативно (76,4% по сравнению с 55,2% среди мальчиков; $p \leq .00001$). Мальчики же чаще отмечают, что подобные сцены им либо «нравятся» (соответственно 8,9% и 3,8%; $p \leq .00001$), либо они их «специально выбирают» (соответственно 3,1% и 1,5%; $p \leq .001$), или остаются к ним «равнодушны» (соответственно 32,8% и 18,3%; $p \leq .00001$). Таким образом, контент социальных сетей у мальчиков и девочек имеет заметные различия с точки зрения отношения к проявлениям агрессивности.

Что касается возрастной динамики, то наиболее заметные сдвиги в отношении подростков к демонстрации сцен насилия в социальных сетях происходят после 7 класса (рис. 2).

Из рисунка видно, что при окончании основной школы (от 7 к 9 классу) резко уменьшается доля тех, кому «не нравится» наблюдать сцены насилия, и возрастает число равнодушных ($p \leq .001$). В то же время количество школьников, проявляющих однозначно положительное отношение к сценам насилия («нравится» и «специально выбираю»), на протяжении всего подросткового возраста изменяется лишь незначительно.

Помимо гендерных и возрастных особенностей интерес представляет рассмотрение отношения к сценам агрессии и насилия в сети в зависимости от поведенческих характеристик (активность и интенсивность пользования сетью, самопрезентация в сети) и социально-психологических факторов (статус в классе, эмоциональная оценка жизненных перспектив).

Полученные данные показывают, что подростки, считающие себя активными пользователями социальных сетей, более лояльны к демонстрации насилия и агрессии в социальных сетях. Они чаще выбирают варианты ответа

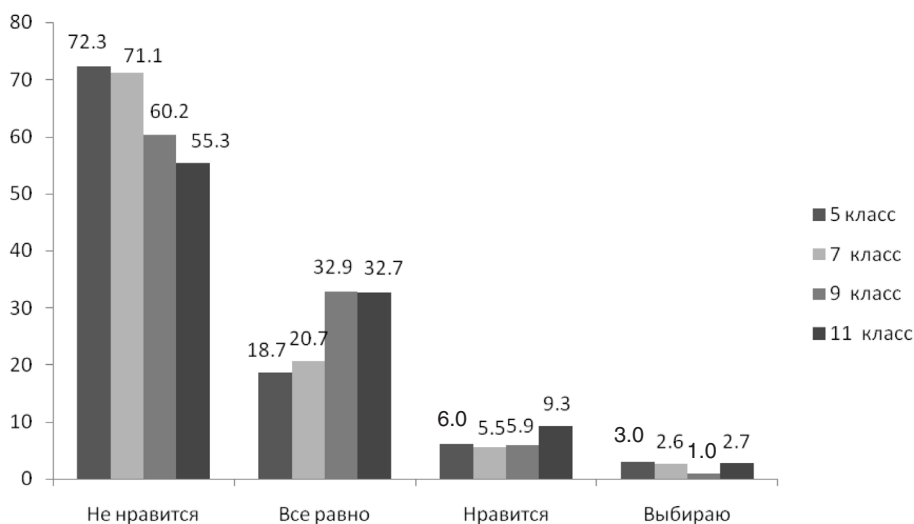


Рис. 2. Возрастная динамика отношения подростков к сценам насилия в социальных сетях (%)

«нравится» (9,8% по сравнению с 2,2% среди тех, кто пользуется сетями от случая к случаю; $p \leq .00001$) и «мне все равно» (соответственно 29,2% по сравнению с 20,4%; $p \leq .005$); и реже — «не нравится» (соответственно 58,4% и 74,4%; $p \leq .05$). Аналогично проявляется и зависимость от времени, которое подростки ежедневно проводят в социальных сетях. Таким образом, при интенсивной погруженности в социальные сети подростки не только адаптируются, «привыкают» к сценам агрессии, но у заметной части из них развивается именно позитивное отношение к демонстрируемым там проявлениям агрессивности.

Зависит отношение подростков к проявлениям агрессии и от характера самопрезентации в сети. Так, среди учащихся, считающих свой профиль в сети «провокационным», «откровенным» или «неординарным», заметно выше доля тех, кому «нравится» видеть сцены насилия в социальных сетях, по сравнению с теми, кто считает свой профиль «обычным» (соответственно 26,1%, 20,4%, 15,5% и 4,2%; $p \leq .00001$). Таким образом, желание привлечь к себе внимание, быть откровенным и неординарным в социальной сети для многих подростков зачастую связано и с выражением одобрения к проявлениям насилия и агрессии в социальной сети.

Анализ, связанный с позицией подростка в школьном коллективе, показал, что среди тех подростков, кто занимает в классе как позиции «лидеров», так и «отверженных» («чувствуют себя одиноко»), выше доля позитивно воспринимающих сцены насилия в социальных сетях. Лидеры и одиночки чаще указывают, что им «нравится» видеть подобные сцены (соответственно 12,4% и 14,3% по сравнению с 5,7% среди тех, у кого средний статус в группе; $p \leq .01$). Они также чаще указывают, что «специально выбирают» именно те страницы, на которых демонстрируются сцены насилия (соответственно 4,6% и 6,7% по сравнению с 1,4% среди учащихся со средним статусом; $p \leq .03$). Отсюда можно сделать вывод о том, что сам выход подростка в пространство сетевого общения связан и со стремлением разрешить здесь с помощью агрессии проблемы, связанные с собственным социальным положением в коллективе класса.

И наконец, среди подростков, пессимистично воспринимающих собственное будущее, выше доля тех, кому «нравится» видеть агрессивные сцены (13,0% по сравнению с 6,0% среди «оптимистов»; $p \leq .02$); они также чаще «специально выбирают» подобные сцены (соответственно 9,1% и 1,6%; $p \leq .0001$). В связи с этим можно предположить, что восприятие подростком собственного будущего в негативном ключе является одним из факторов, способствующих формированию у него положительного отношения к агрессии и насилию. Иными словами, агрессия в сети выполняет компенсаторную функцию в связи с общей негативной оценкой успешности своих жизненных перспектив.

Как мы отметили выше, второй содержательный сюжет данного раздела связан с характеристикой эмоциональной включенности подростка в демонстрируемые сцены насилия в социальных сетях. В ходе опроса респондентам предлагалось указать, с кем именно из участников конфликтной ситуации они обычно отождествляют себя при просмотре сцен агрессии. Результаты опроса показали, что при просмотре сцен насилия подавляющее большинство подростков (85,9%), как правило, ни с кем себя не отождествляют. Отождествляют себя с «агрессором» 7,1%, и такое же количество (7,0%) — с «жертвой». Таким образом, у подавляющего большинства подростков эмоциональная идентификация с участниками сцен насилия в сети отсутствует.

Вместе с тем отметим ряд содержательных тенденций. Так, подростки, относящие себя к «лидерам» и «одиночкам», более эмоционально включаются в ситуацию сетевой агрессии: они чаще видят себя в роли «агрессоров» (11,1% и 15,2% по сравнению с 6,0% среди учащихся со средним статусом; $p \leq .03$) и «жертв» (11,8% среди лидеров и 6,8% среди учащихся со средним статусом; $p \leq .04$). Это позволяет сделать вывод о том, что агрессия в сетевом общении часто является продолжением реальных конфликтов в коллективе класса, связанных с социально-ролевым статусом в группе. Причем угрозе здесь подвергаются не только «одиночки», но и «лидеры». Иными словами, здесь реализуется борьба за высокие статусные позиции в группе.

Учащиеся, негативно оценивающие успешность своих жизненных перспектив («пессимисты»), по сравнению с «оптимистами», значительно чаще проявляют эмоциональную включенность в сцены сетевой агрессии, ставя себя либо на место «агрессора» (15,6% по сравнению с 6,3% среди «оптимистов»; $p \leq .001$), либо «жертвы» (соответственно 16,9% и 6,1%; $p \leq .0002$). Это можно рассматривать как один из наиболее важных результатов, свидетельствующих о том, что сеть оказывается важной для подростка социальной средой, где он пытается разрешить свои реальные жизненные проблемы.

Оказывают влияние и поведенческие факторы: интенсивность общения и самопрезентация. Так, подростки, уделяющие социальным сетям более 5 часов в день, по сравнению с теми, кто проводит в сетях гораздо меньше времени (до 1 часа), чаще ассоциируют себя как с агрессором (соответственно 10,7% и 6,5%; $p \leq .05$), так и с жертвой (соответственно 10,4% и 6,4%; $p \leq .04$). Иными словами, интенсивность участия в сетевом общении увеличивает вероятность столкновения с разнообразными агрессивными проявлениями, что, в свою очередь, ведет к актуализации идентификационных механизмов либо с агрессором, либо с жертвой.

Среди подростков, стремящихся привлечь к своей странице внимание незнакомцев, вы-

ше доля тех, кто отождествляет себя с агрессором (12,6%). Школьники, считающие свою страницу в социальных сетях «провокационной» или «откровенной», значительно чаще по сравнению с остальными идентифицируют себя как с агрессором (соответственно 31,5% и 14,6%), так и с жертвой агрессии (соответственно 15,2% и 19,4%). Таким образом, сама установка подростка на активное участие в сетевом общении («привлечение к себе внимания») в существенной степени предполагает включенность в ситуации агрессивного взаимодействия.

Наряду с анализом особенностей идентификации с участниками агрессивных ситуаций в социальной сети («агрессором» или «жертвой») особый интерес представляет анализ готовности испытывать сочувствие («жалость») к жертвам демонстрируемых в сети сцен насилия. Полученные результаты показывают, что в целом большая часть подростков склонны «всегда сочувствовать жертвам насилия» — 59,2%. Сопереживают, только когда «дело касается их знакомых» — 19,4%. Вместе с тем каждый пятый (21,4%) указал, что «никогда не испытывает жалости к жертвам» в сценах агрессии в сети.

На проявление сочувствия к жертве оказывает явное влияние интенсивность участия подростка в сетевом общении (рис. 3).

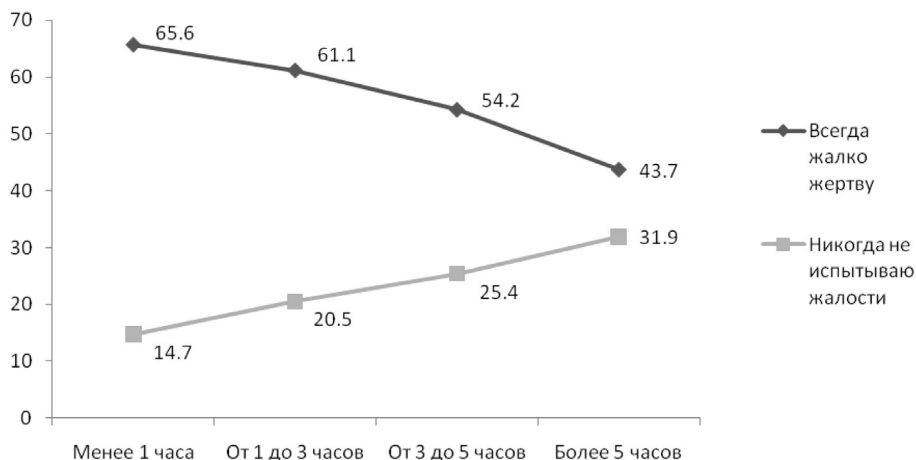


Рис. 3. Сочувствие жертвам насилия в зависимости от интенсивности ежедневного пользования социальными сетями (%)

Из приведенных на рисунке данных отчетливо видно, что по мере увеличения интенсивности сетевого общения явно снижается доля подростков, сочувствующих жертве агрессии. В связи с этим можно сделать вывод о том, что следствием активного включения в сетевое общение является своеобразное привыкание («толстокожесть») к актам агрессии в сети.

3. Личный опыт столкновения подростков с агрессией в социальных сетях

Затрагивая вопрос о личном опыте непосредственного столкновения подростков с ситуациями агрессии в социальных сетях, отметим, что «агрессию со стороны других пользователей» приходилось переживать практически каждому третьему (31,1%). Пятая часть (21,1%) указали, что они «были свидетелями агрессии в отношении других пользователей». Признали, что «сами выступали в роли агрессора в отношении других пользователей» 6,0% опрошенных. И наконец, чуть более трети подростков (36,1%) отметили, что они «никогда не сталкивались с агрессией в социальных сетях».

У мальчиков виртуальное общение характеризуется большей агрессивностью: они

чаще, по сравнению с девочками, отмечают, что выступали и в роли агрессора (соответственно 7,5% и 4,5%; $p \leq .01$), и становились жертвой (соответственно 34,0% и 28,2%; $p \leq .003$). Таким образом, присущие мальчикам в реальной жизни более жесткие формы взаимодействия переносятся и в ситуацию сетевого общения.

Изучение возрастной динамики позволяет зафиксировать явный сдвиг в сторону увеличения агрессивности сетевой среды на рубеже 7 класса: доля тех, кто был свидетелем агрессии, возрастает с 13,0% у учащихся 5 классов до 21,5% в 7 классе ($p \leq .0001$). Иными словами, подростковый кризис (пубертатный период) находит свое отражение и в пространстве сетевого взаимодействия.

Полученные данные показывают, что личное участие подростка в ситуациях сетевой агрессии явно зависит от интенсивности его общения в сети (рис. 4).

Из рисунка отчетливо видно, что с увеличением интенсивности сетевого общения явно возрастает доля тех, кому приходилось становиться жертвой агрессивного поведения в сети (26,0% среди общающихся в сети менее 1 часа и 41,9% среди уделяющих общению в сети более 5 часов; $p \leq .00001$). Растет

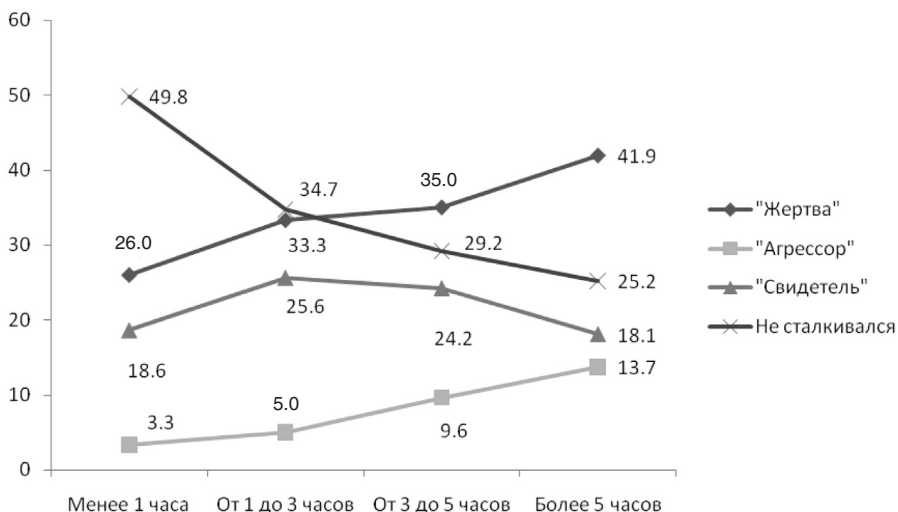


Рис. 4. Наличие у подростков опыта участия в ситуации сетевой агрессии в той или иной роли в зависимости от интенсивности ежедневного пользования социальными сетями (%)

и доля агрессоров (соответственно 3,3% и 13,7%; $p \leq .00001$).

Помимо интенсивности общения влияют и характер самопрезентации в сети. Так, подростки, которые «стремятся привлечь внимание незнакомых пользователей» к своей странице, чаще выступали в роли агрессора (11,7% по сравнению с 5,1% среди тех, чья страница отражает реальный образ; $p \leq .0002$). Наиболее же часто подвергались агрессии со стороны других пользователей те, кто считает свою страницу «интересной для незнакомцев», а реже всех — подростки, характеризующие свою страницу как «сдержанную» (39,4% и 30,8%; $p \leq .05$). Таким образом, приведенные данные показывают, что самопрезентация в интернете является важным фактором, определяющим характер включения подростка в ситуации агрессии в пространстве сетевого общения. При этом установка на индивидуализацию своего профиля (оригинальность, стремление к привлечению внимания) провоцирует повышенную агрессию со стороны пользователей сети.

И наконец, особое внимание, на наш взгляд, следует уделить различиям, связанным с социальным статусом подростка в классе. Так, если среди «лидеров» 28,1% отмечают, что им приходилось выступать в роли объектов агрессии со стороны других пользователей сети, то среди «одиночек» доля «жертв агрессии» составляет уже 41,9% ($p \leq .02$). При этом следует добавить, что у мальчиков четко проявляется взаимосвязь лидерской позиции с ролью агрессора: 20,0% по сравнению с 9,0% среди имеющих «ограниченный круг приятелей» ($p \leq .003$). Мальчикам-одиночкам также чаще доводилось выступать в роли агрессора — 15,0% (по сравнению с теми, кого «многие уважают»; $p \leq .005$), что свидетельствует о жесткости социально-статусных конфликтов среди мальчиков-подростков. В целом, полученные материалы дают основание к выводу о том, что сетевое общение подростка в существенной степени зависит от реальных социально-ролевых отношений в школьном коллективе; существующие конфликты находят свое продолжение в сетевом общении.

Особый интерес представляет и то, как изменяется отношение подростков к демонстрируемым в сети сценам насилия и агрессии в зависимости от их личного опыта участия в подобных ситуациях в роли «агрессора», «жертвы» или «свидетеля».

Полученные данные показывают, что среди подростков, выступавших в роли «агрессора», значительно выше доля тех, кто с удовольствием наблюдает сцены насилия (20,2% по сравнению с 3,4% среди «свидетелей»; $p \leq .00001$). И это вполне ожидаемо. В то же время следует отметить, что и среди тех подростков, которым приходилось быть «жертвой» агрессии в социальных сетях, этот процент также заметно выше, чем среди «свидетелей» (соответственно 9,8% и 3,4%; $p \leq .00001$). Возможно, в основе подобной реакции лежит стремление к компенсации.

И наконец, завершая статью, затронем еще один аспект, который касается проявления сочувствия к жертве. Данные опроса показывают, что подростки, которым приходилось выступать в роли агрессора, значительно реже отмечают проявление у себя сочувствия к жертве — 34,7% (61,8% — среди «жертв»; 57,9% — среди «свидетелей»; $p \leq .00001$). «Агрессоры» также чаще указывают, что никогда не испытывают сочувствия к жертве — 46,8% (18,0% — среди «жертв»; 15,3% — среди «свидетелей»; $p \leq .00001$). Таким образом, опыт собственного социально-ролевого участия подростка в ситуациях агрессии (либо в позиции «агрессора», либо «жертвы») в существенной степени определяет проявление эмоционального сочувствия к жертве в ситуациях сетевой агрессии.

Выводы

Результаты проведенного исследования позволяют сформулировать следующие основные выводы.

1. Несмотря на то, что у подростков существует явная потребность в сетевом общении, само пространство социального взаимодействия в сети воспринимается ими как среда, где с высокой степенью вероятности можно столкнуться с угрозами, затрагивающими

экономическую, социальную и личностную безопасность.

2. Отношение к агрессивным проявлениям в сети явно дифференцирует позиции мальчиков и девочек, что свидетельствует о своеобразии сложившейся мужской и женской субкультуры в социальных сетях. Это проявляется и в различиях относительно готовности к сочувствию жертвам агрессии.

3. Материалы исследования свидетельствуют о своеобразной адаптации к агрессивным проявлениям в сети по мере взросления учащихся и с увеличением активности и интенсивности пользования сетями. В то же время опасения, связанные с проявлениями сексуальной агрессии, напротив, чаще проявляются у активных пользователей социальных сетей. В этом отношении социальные сети оказываются важным индикатором повышенного интереса к сексуальной жизни в подростковом возрасте. Таким образом, потребность «расширения социальной среды» за счет выхода в социальные сети во многом обусловлена актуализацией проблематики сексуальных отношений.

4. Сетевое общение подростка в существенной степени зависит от реальных социально-ролевых отношений в школьном

коллективе; существующие конфликты находят свое продолжение в сетевом общении. При этом пространство сетевого общения оказывается возможной зоной, где разворачиваются процессы, связанные с борьбой за социальный статус, сложившийся в реальном взаимодействии с одноклассниками.

5. Исследование показало отчетливое влияние на отношение подростков к сетевой агрессии не только гендерных и возрастных факторов, но и поведенческих — таких, как самопрезентация, активность и интенсивность участия в сетевом общении. Ориентация подростка на активное участие в сетевом общении в существенной степени предполагает его включенность в ситуации агрессивного взаимодействия. При этом обнаружена зависимость между установкой на ненормативное поведение («провокация») и сниженной чувствительностью к значимости возможных агрессивных ответных реакций.

6. Определяющую роль в отношении к агрессии в сети играет личный опыт подростка. Участие в агрессивном взаимодействии в зависимости от занимаемой позиции «агрессора» или «жертвы» в существенной степени определяет проявление эмоционального сочувствия в ситуациях сетевой агрессии.

Литература

1. *Белинская Е.П.* Информационная социализация подростков: опыт пользования социальными сетями и психологическое благополучие [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2013. Т. 6. № 30. С. 5. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n30/858-belinskaya30.html> (дата обращения: 02.04.2019).
2. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 398 с.
3. *Бочавер А.А., Хломов К.Д.* Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11. № 3. С. 177—191.
4. Виноваты игры и соцсети: как эксперты предлагают бороться с агрессией после трагедии в Керчи [Электронный ресурс] // Ruposers. Режим доступа: <https://ruposters.ru/news/18-10-2018/ekspertiposle-tragedii-kerchi> (дата обращения: 02.04.2019).
5. *Выготский Л.С.* Педология подростка // Л.С. Выготский. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. С. 5—242.

6. *Ениколопов С.Н.* В ситуации кибербуллинга возрастных ограничений нет // Дети в информационном обществе. 2014. № 16. С. 36—41.
7. *Королева Д.О.* Использование социальных сетей в образовании и социализации подростка: аналитический обзор эмпирических исследований (международный опыт) // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 1. С. 28—37.
8. *Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В., Левина Л.В.* К вопросу о влиянии Интернета на суицидальное поведение // Ученые записки СПбГИПСПР. 2014. Т. 22. № 2. С. 103—107.
9. *Марцинковская Т.Д.* Информационное пространство как фактор социализации современных подростков // Мир психологии. 2010. № 3. С. 90—102.
10. *Мурсалиева Г.* Группы смерти // Новая газета. 2016. № 51. С. 2—5.
11. *Парфентьев У.* Кибер—агрессоры // Дети в информационном обществе. 2009. № 2. С. 66—67.
12. Проблемы толерантности в подростковой субкультуре // Труды по социологии образования.

- Т. 8. Вып. 13 / Под ред. В.С. Собкина. М.: Центр социологии образования РАО, 2003. 391 с.
13. *Собкин В.С., Евстигнеева Ю.М.* Подросток: виртуальность и социальная реальность: По материалам социологического исследования // Труды по социологии образования. Т. 6. Вып. 10 / Под ред. В.С. Собкина. М.: Центр социологии образования РАО, 2001. 156 с.
14. *Собкин В.С.* Подросток: включенность в сетевое взаимодействие и отношение к образованию // Коммуникации. Медиа. Дизайн. 2017. Т. 2. № 2. С. 99—113.
15. *Собкин В.С.* Современный подросток в социальных сетях // Педагогика. 2016. № 8. С. 61—72.
16. *Собкин В.С., Федотова А.В.* Подросток в социальных сетях: к вопросу о социально-психологическом самочувствии // Национальный психологический журнал. 2018. № 3 (31). С. 23—36.
17. *Собкин В.С., Федотова А.В.* Подросток в социальных сетях: риски и реакции // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2018. № 1. С. 47—56.
18. *Собкин В.С., Федотова А.В.* Подросток—неформал: принадлежность к группе и жизненные ориентации // Труды по социологии образования. Т. 13. Вып. 22 / Под ред. В.С. Собкина. М.: Институт социологии образования РАО, 2009. С. 84—101.
19. *Солдатова Г.У., Львова Е.Н.* Особенности родительской медиации в ситуациях столкновения подростков с онлайн-рисками // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 3. С. 29—41.
20. *Солдатова Г.У.* Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9. № 3. С. 71—80. doi: 10.17759/sps.2018090308
21. *Солдатова Г.У., Шляпников В.Н., Журина М.А.* Эволюция онлайн-рисков: итоги пятилетней работы линии помощи «Дети Онлайн» // Консультативная психология и психотерапия. 2015. № 3. С. 50—66.
22. *Толстых А.В.* Подросток в неформальной группе. М.: Знание, 1991. 80 с.
23. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
24. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис / Пер. с англ.; общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. М.: Изд. группа «Прогресс», 1996. 344 с.
25. *Griezel L., Finger L.R., Bodkin-Andrews G.H., Craven R.G., Yeung A.S.* Uncovering the structure of gender and developmental differences in cyber bullying // The Journal of Educational Research. 2012. No. 105(6). P. 442—455. doi: 10.1080/00220671.2011.629692
26. *Kowalski R.M., Limber S.P.* Psychological, Physical, and Academic Correlates of Cyberbullying and Traditional Bullying // Journal of Adolescent Health. 2013. No. 53. P. 13—20.
27. *Raskauskas J., Stoltz A.D.* Involvement in Traditional and Electronic Bullying Among Adolescents // Developmental Psychology. 2007. Vol. 43. No. 3. P. 564—575.
28. *Smith P.K., Mahdavi J., Carvalho M., Fisher S., Russel S., Tippett N.* Cyber bullying: Its nature and impact in secondary school pupils // Journal of Child and Psychiatry. 2008. No. 49. P. 376—385.
29. *Sobkin V.S., Evstigneeva Iu.M.* The Adolescent: Virtual and Social Reality // Russian Education and Society. 2004. Vol. 46. No. 6. P. 6—100.
30. *Sobkin V.S., Evstigneeva Iu.M.* The Adolescent: Virtual and Social Reality // Russian Education and Society. 2004. Vol. 46. No. 7. P. 3—92.
31. *Walrave M., Heirman W.* Cyberbullying: Predicting victimization and perpetration // Children & Society. 2011. No. 25 (1). P. 59—72. doi: 10.1111/j.1099-0860.2009.00260.x
32. *Williams K., Cheung C.K.T., Choi W.* Cyberostracism: Effects of being ignored over the Internet // Journal of Personality and Social Psychology. 2000. No. 40. P. 303—311.

Adolescent Aggression in Social Media: Perception and Personal Experience

Sobkin V.S.*,

*Institute of Education Management of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia,
sobkin@mail.ru*

Fedotova A.V.**,

*Institute of Education Management of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia,
alexandrafedotova@rambler.ru*

The paper explores the relationship between adolescents' attitude towards aggressive behaviour in social media and their behavioural patterns. The analysis is based on the data of a survey carried out by the staff of the Centre of Sociology of Education (Institute of Education Management of the Russian Academy of Education). The survey involved 2074 students of 5th, 7th, 9th and 11th grades of schools of the Moscow Oblast. As it was revealed, the number of respondents who 'don't like' watching aggressive scenes decreases from 7th grade to 9th. Active users tend to 'like' watching such content. Those adolescents who consider their profiles as 'provocative', 'explicit' or 'unconventional', also enjoy watching aggressive scenes more as compared to 'ordinary' users. The adolescents who had experience of being 'aggressors' or 'victims' are more likely to accept aggression than those who were 'witnesses' ($p \leq 0,05$ for all comparisons). The data obtained in the research reveal the specifics of male and female subculture in social media; the space of online communication appears to be a special zone in which participants struggle for social status. The data allows us to identify the key factors of adolescents' attitude towards aggression in online communication: sex, age, intensity of communication, online self-presentation, classroom status, perception of one's own life prospects.

Keywords: social media, adolescence, risks, aggression, cyberbullying, social status, gender specifics, active use of social media, intensive use of social media, online self-presentation.

References

1. Belinskaya E.P. Informatsionnaya sotsializatsiya podrostkov: opyt pol'zovaniya sotsial'nymi setyami i psikhologicheskoe blagopoluchie [Elektronnyi resurs] [Informational socialization of adolescents: the experience of using social networks and psychological well-being]. *Psikhologicheskie issledovaniya [Psychological studies]*, 2013. Vol. 6, no. 30, p. 5. Available at <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n30/858-belinskaya30.html> (accessed: 02.04.2019).
2. Bozhovich L.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste [*Personality and Its Formation in Childhood*]. Saint-Petersburg: Piter, 2008. 398 p.
3. Bochaver A.A., Khlomov K.D. Kiberbullying: travlya v prostranstve sovremennykh tekhnologii [Cyberbullying: Harassment in the Space of Modern Technologies]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshej shkoly ekonomiki [Psychology. Journal of the Higher School of Economics]*, 2014. Vol. 11, no. 3, pp. 178—191.

For citation:

Sobkin V.S., Fedotova A.V. Adolescent Aggression in Social Media: Perception and Personal Experience. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 2, pp. 5—18. doi: 10.17759/pse.2019240201 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Sobkin Vladimir Samuilovich, PhD in Psychology, Director of the Centre of Sociology of Education, Institute of Education Management of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia. E-mail: sobkin@mail.ru

** Fedotova Aleksandra Vladimirovna, Research Fellow, Centre of Sociology of Education, Institute of Education Management of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia. E-mail: alexandrafedotova@rambler.ru

4. Vinovaty igry i sotsseti: kak eksperty predlagayut borot'sya s agressiei posle tragedii v Kerchi [Games and social networks are to blame: how experts suggest to deal with aggression after Kerch tragedy] [Elektronny resurs]. *Ruposters*. Available at: <https://ruposters.ru/news/18-10-2018/eksperti-posle-tragedii-kerchi> (accessed: 02.04.2019).
5. Vygotskii L.S. Pedologiya podrostka [Paedology of the Adolescent]. In El'konin D.B. (ed.) *L.S. Vygotskii. Sobranie sochinenii v 6 t. T. 4. Detskaya psikhologiya [L.S. Vygotsky. Collected works: in 6 vol. Vol. 4. Child psychology]*. Moscow: Pedagogika, 1984, pp. 5—242.
6. Enikolopov S.N. V situatsii kiberbullinga vozrastnykh ogranichenii net [There are no age limits in cyberbullying]. *Deti v informatsionnom obshchestve [Children in the Information Society]*, 2014, no. 16, pp. 36—41.
7. Koroleva D.O. Ispol'zovanie sotsial'nykh setei v obrazovanii i sotsializatsii podrostka: analiticheskiy obzor empiricheskikh issledovaniy (mezhdunarodnyi opyt) [The Use of Social Networks in Education and Socialization of Adolescents: an Analytical Review of Empirical Studies (International Experience)]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2015. Vol. 20, no. 1, pp. 28—37. doi: 10.17759/pse.2015200104. (In Russ., abstr. in Engl.).
8. Korolenko Ts.P., Dmitrieva N.V., Levina L.V. K voprosu o vliyaniy Interneta na suitsidal'noe povedenie [On the issue of the Internet's impact on suicidal behavior]. *Uchenye zapiski SPbGIPSR [The Scientific Notes of SPbGIPSR]*, 2014. Vol. 22, no. 2, pp. 103—107.
9. Martsinkovskaya T.D. Informatsionnoe prostranstvo kak faktor sotsializatsii sovremennykh podrostkov [Information Space as a Factor of Modern Teenagers' Socialization]. *Mir psikhologii [The World of Psychology]*, 2010, no. 3, pp. 90—102.
10. Mursalieva G. Gruppy smerti [Death groups]. *Novaya gazeta [New Paper]*, 2016, no. 51, pp. 2—5.
11. Parfent'ev U. Kiber-agressory [Cyber-aggressors]. *Deti v informatsionnom obshchestve [Children in the Information Society]*, 2009, no. 2, pp. 66—67.
12. Problemy tolerantnosti v podrostkovoii subkul'ture. [Problems of tolerance in teenage subculture]. In Sobkin V.S. (ed.) *Problemy tolerantnosti v podrostkovoii subkul'ture. Trudy po sotsiologii obrazovaniya. T. 8. Vyp. 13 [Problems of tolerance in teenage subculture. Works on the sociology of education. Vol. 8. No. 13.]*. Moscow: Publ. Institut sotsiologii obrazovaniya RAO, 2003. 391 p.
13. Sobkin V.S., Evstigneeva Yu.M. Podrostok: virtual'nost' i sotsial'naya real'nost'. Po materialam sotsiologicheskogo issledovaniya. Trudy po sotsiologii obrazovaniya. Tom 6. Vypusk 10. [Teenager: Virtual and social reality. Based on sociological survey. Works on the sociology of education. Vol. 6. No. 10.]. Moscow: Publ. Institut sotsiologii obrazovaniya RAO, 2001, 156 p.
14. Sobkin V.S. Podrostok: vkluchennost' v setevoye vzaimodeistvie i otnoshenie k obrazovaniiyu [Teenager: involvement into virtual interaction and attitude to education]. *Kommunikatsii. Media. Dizain [Communications. Media. Design]*, 2017. Vol. 2, no. 2, pp. 99—113.
15. Sobkin V.S. Sovremenniy podrostok v sotsial'nykh setyakh [The modern teenager on social networks]. *Pedagogika [Pedagogics]*, 2016, no. 8, pp. 61—72.
16. Sobkin V.S., Fedotova A.V. Podrostok v sotsial'nykh setyakh: k voprosu o sotsial'no-psikhologicheskom samochuvstvii [Adolescent in social networks: on the issue of social psychological well-being]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal [National Psychological Journal]*, 2018, no. 3(31), pp. 23—36. doi: 10.11621/npj.2018.0303.
17. Sobkin V.S., Fedotova A.V. Podrostok v sotsial'nykh setyakh: riski i reaktzii [Teenager and social networking: risks and response]. *Voprosy psikhicheskogo zdorov'ya detei i podrostkov [Mental Health of Children and Adolescent]*, 2018, no. 1, pp. 47—56.
18. Sobkin V.S., Fedotova A.V. Podrostok-neformal: prindlezhnost' k gruppe i zhiznennye orientatsii [Teenager in subculture: group affiliation and life values]. In Sobkin V.S. (ed.) *Sotsiologiya obrazovaniya. Trudy po sotsiologii obrazovaniya. T. 13. Vyp. 22. [Sociology of education. Works on the sociology of education. Vol. 13. No. 22.]*. Moscow: Publ. Institut sotsiologii obrazovaniya RAO, 2009, pp. 84—101.
19. Soldatova G.U., Lvova E.N. Osobennosti roditel'skoi mediatsii v situatsiyakh stolknoveniya podrostkov s onlain-riskami [Adolescents Encountering Online Risks: Characteristics of Parental Mediation]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2018. Vol. 23, no. 3, pp. 29—41. doi: 10.17759/pse.2018230303. (In Russ., abstr. in Engl.).
20. Soldatova G.U. Tsirovaya sotsializatsiya v kul'turno-istoricheskoi paradigme: izmenyayushchiysya rebenok v izmenyayushchemysya mire [Digital socialization in the cultural-historical paradigm: a changing child in a changing world]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo [Social Psychology and Society]*, 2018. Vol. 9, no. 3, pp. 71—80. doi: 10.17759/sps.2018090308. (In Russ., abstr. in Engl.).
21. Soldatova G.U., Shlyapnikov V.N., Zhurina M.A. Evolyutsiya onlain-riskov: itogi pyatiletnei raboty linii pomoshchi «Deti Onlain» [The evolution of online-risks: the results of helpline "KIDS ONLINE" five years work]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2015. Vol. 23, no. 3, pp. 50—66. doi: 10.17759/cpp.2015230304. (In Russ., abstr. in Engl.).
22. Tolstykh A.V. Podrostok v neformal'noi gruppe [Teenager in subculture group]. Moscow: Znanie, 1991. 80 p.
23. El'konin D.B. Izbrannyye psikhologicheskie trudy [Selected psychological works]. Davydov V.V.,

- Zinchenko V.P. (eds.). Moscow: Pedagogika, 1989. 560 p.
24. Erikson E. Identichnost': yunost' i krizis [Identity: Youth and Crisis]. Tolstykh A.V. (ed.). Moscow: Izd. gruppy «Progress», 1996. 344 p. (In Russ).
25. Griezel L., Finger L.R., Bodkin-Andrews G.H., Craven R.G., Yeung A.S. Uncovering the structure of gender and developmental differences in cyber bullying. *The Journal of Educational Research*, 2012, no. 105(6), pp. 442-455. doi: 10.1080/00220671.2011.629692
26. Kowalski R.M., Limber S.P. Psychological, Physical, and Academic Correlates of Cyberbullying and Traditional Bullying. *Journal of Adolescent Health*, 2013, no. 53, pp. 13—20.
27. Raskauskas J., Stoltz A.D. Involvement in Traditional and Electronic Bullying Among Adolescents. *Developmental Psychology*, 2007. Vol. 43, no. 3, pp. 564—575.
28. Smith P.K., Mahdavi J., Carvalho M., Fisher S., Russel S., Tippett N. Cyber bullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child and Psychiatry*, 2008, no. 49, pp. 376—385.
29. Sobkin V.S., Evstigneeva Iu.M. The Adolescent: Virtual and Social Reality. *Russian Education and Society*, 2004. Vol. 46, no. 6, pp. 6—100.
30. Sobkin. V.S., Evstigneeva Iu.M. The Adolescent: Virtual and Social Reality. *Russian Education and Society*, 2004. Vol. 46, no. 7, pp. 3—92.
31. Walrave M., Heirman W. Cyberbullying: Predicting victimization and perpetration. *Children & Society*, 2011, no. 25(1), pp. 59—72. doi: 10.1111/j.1099-0860.2009.00260.x
32. Williams K., Cheung C.K.T., Choi W. Cyberostracism: Effects of being ignored over the Internet. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2000, no. 40, pp. 303—311.

Взаимодействие матери и ребенка раннего возраста с задержкой речевого развития

Авдеева Н.Н.*,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
nnavdeeva@mail.ru

В статье приводятся данные исследования особенностей взаимодействия матерей с детьми раннего возраста с нормальным развитием и задержкой речевого развития (ЗРР). Предполагалось, что различия могут проявляться в особенностях детско-материнской привязанности, характере эмоционального и предметно-практического взаимодействия, а также в образе ребенка у матери. Были обследованы 40 детей (20 — с нормативным развитием и 20 — с ЗРР), а также их матери. В ходе исследования использовались: опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия (ОДРЭВ) Е.И. Захаровой; родительское сочинение «Мой ребенок» (форма незавершенных предложений) А.А. Шведовской; проба на совместную деятельность (авторская модификация «Архитектор-строитель»); анкетирование матерей для ретроспективной оценки типа привязанности ребенка к матери; стандартизированное наблюдение взаимодействия и проявлений привязанности ребенка к матери. Результаты исследования показали, что в группе матерей и детей с нормальным развитием преобладает надежная привязанность ребенка к матери. Матери имеют адекватный образ ребенка; проявляют чувствительность, эмоциональное принятие, способность к позитивному эмоциональному взаимодействию с ребенком; эмоциональное общение гармонично сочетается с деловым. В группе матерей и детей с ЗРР преобладает ненадежная привязанность; для матерей характерен неадекватный образ ребенка, сниженная чувствительность к проявлениям ребенка во взаимодействии, негативные чувства, неумение воздействовать на состояние ребенка, дисгармоничность делового и межличностного общения, совместная деятельность является малопродуктивной.

Ключевые слова: речевое развитие, ранний возраст, привязанность, взаимодействие матери и ребенка.

Отставание в развитии речи является одной из актуальных проблем, связанных с развитием ребенка, т.к. в среднем каждый

четвертый ребенок дошкольного возраста в России страдает замедленным развитием речи или его нарушением [2]. Термин «задержка

Для цитаты:

Авдеева Н.Н. Взаимодействие матери и ребенка раннего возраста с задержкой речевого развития // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 2. С. 19—28. doi: 10.17759/pse.2019240202

* Авдеева Наталья Николаевна, кандидат психологических наук, профессор кафедры возрастной психологии имени Л.Ф. Обухова факультета психологии образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Россия. E-mail: nnavdeeva@mail.ru

речевого развития» применяется для описания раннего речевого развития детей, у которых отклонения от нормального речевого развития достаточно выражены, а тип речевого нарушения еще не определен. Важно подчеркнуть, что при задержке речевого развития страдает только речь, а умственное и эмоциональное развитие ребенка остается в норме. Это выражается в том, что ребенок понимает обращенную к нему речь и выполняет просьбы других людей, но сам говорит мало и плохо.

У детей с задержкой речевого развития первые слова появляются лишь к трем—четырем годам, их речевой опыт крайне ограничен, языковые средства несовершенны. Довольно часто встречаются так называемые «безречевые дети». В процессе общения они используют отдельные звуки и их сочетания — звукокомплексы и звукоподражания, обрывки лепетных слов. Недостаточность, бедность активного и пассивного словарей вынуждает ребенка прибегать к использованию жестов и мимики. Речь таких детей малопонятна для окружающих и имеет жесткую ситуативную привязанность [2; 3].

При определении причин запаздывания речевого развития различают: задержку речевого развития как следствие органического дефекта и причины, имеющие психологическую природу [3; 6]. Нарушение темпа речевого развития, имеющие психогенный характер, в первую очередь связаны с особенностями общения и взаимодействия родителей с ребенком.

Непременным условием развития активной речи является организация взрослым сотрудничества с ребенком, в ходе которого формируется такое отношение к предметной среде, которое требует обозначения в речи. В случае отставания речевого развития родители не создают условий для перехода к новой ситуативно-деловой форме общения в виде сотрудничества по поводу совместной деятельности с предметами, предпочитая эмоциональные контакты, для которых вполне достаточно невербальных средств общения [8; 10].

Другим психологическим фактором нарушения темпа речевого развития является дефицит речевого общения: отсутствие атмосферы общения в семье и насыщения ребенка слышимой речью, недостаточное включение

его в ситуации общения. Такое встречается в семьях с чрезмерно занятыми родителями, которые начинают рано поощрять самостоятельные занятия детей. Здесь общение с родителями ребенку заменяют телевизионные программы и компьютерные игры. Формальные взаимоотношения в семье, стремление воспитать «удобного» ребенка, не требующего внимания родителей, часто являются причинами отставания речевого развития.

К причинам, провоцирующим возникновение у детей задержки речевого развития, можно отнести и методы воспитания в семье или детском учреждении, которые проявляются в недостаточном внимании к ребенку со стороны взрослых либо, наоборот, в гиперопеке. В обоих случаях у ребенка не формируется мотивация речевого общения. Подобное нарушение в рамках клинической классификации рассматривается как задержка темпов речевого развития функционального характера [6].

Еще одним значимым и недостаточно изученным фактором, влияющим на формирование задержки речевого развития, является характер психологического взаимодействия матери с ребенком. Психологическое взаимодействие в диаде — одно из приоритетных направлений исследований как в зарубежной, так и в отечественной психологии. В работах Дж. Боулби, М.И. Лисиной, Н.Н. Авдеевой, Р.Ж. Мухамедрахимова, Е.И. Захаровой, J. Cassidy, Ph.R. Shaver, D.N. Stern и др. показано, что нарушение взаимодействия матери и ребенка приводит к нарушениям в социальном, эмоциональном и личностном развитии ребенка, влияет на его психическое здоровье и эмоциональное благополучие [4; 5; 8; 12].

Следует отметить, что в отечественной психологии акцент делается на изучении общения, а не взаимодействия взрослого с ребенком. В рамках концепции онтогенеза общения М.И. Лисиной проводились исследования влияния общения на различные стороны психического развития ребенка, где взрослый выступает как некий «обобщенный взрослый», а по ходу опытов преимущественно регистрируется и анализируется поведение ребенка. В целом, «полос ребенка» в отечественных исследованиях общения явно

преобладает и изучен значительно больше по сравнению с «полюсом взрослого». Изучение этого феномена в диаде позволяет акцентировать внимание на вкладе матери в общение и взаимодействие, выявить особенности материнского поведения, влияющие на те или иные проявления ребенка [9; 13; 14].

Целью настоящего исследования является выявление особенностей взаимодействия матерей с детьми раннего возраста с нормальным развитием и задержкой речевого развития [7]. Предполагалось, что различия могут проявляться в особенностях детско-материнской привязанности, характере эмоционального и предметно-практического взаимодействия, а также в особенностях образа ребенка у матери.

Методы исследования

В качестве диагностического инструментария использовались следующие методики: опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия (ОДРЭВ) Е.И. Захарова; родительское сочинение «Мой ребенок» (форма незавершенных предложений) А.А. Шведовской; проба на совместную деятельность (авторская модификация методики «Архитектор-строитель»); анкетирование матерей для ретроспективной оценки типа привязанности ребенка к матери [5; 10]. В исследовании принимали участие 40 детей в возрасте от 2,5 до 3,6 лет (20 детей с нормальным развитием, посещавших ДОО, и 20 — с задержкой речевого развития из Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции) и их матери (г. Москва).

Результаты исследования

Начнем изложение результатов исследования с **типа привязанности** к матери у детей с нормальным психическим развитием и задержкой речевого развития. Для его определения использовались анкетирование и наблюдение, направленное на выявление особенностей поведения, характера общения и взаимодействия ребенка и матери в ходе предметно-практического взаимодействия (постройка из деталей конструктора). Анкета для матерей содержала вопросы, касающиеся

реакций ребенка на уход и возвращение матери на первом и втором году жизни; фигуры привязанности (кто мог успокоить ребенка, к кому он чаще всего обращался за утешением); поведения в незнакомой обстановке, с незнакомым человеком; выражения привязанности к матери и др. При стандартизированном наблюдении за взаимодействием матери и ребенка в ходе предметно-практического взаимодействия мы отмечали: материнскую чувствительность и отзывчивость к инициативе, эмоциональному состоянию ребенка; сотрудничество в совместной деятельности; способность подстраиваться под активность ребенка.

Распределение типов привязанности ребенка к матери по группам представлено в табл. 1.

Таблица 1
Тип привязанности ребенка к матери (в %)

№	Тип привязанности	Норма	ЗПП
1	Тип «В» Надежная безопасная	65%	10%
2	Тип «А» Ненадежная избегающая	0%	30%
3	Тип «С» Ненадежная тревожно-сопротивляющаяся	35%	60%

Определение типа привязанности производилось на основании классификации типов привязанности, разработанной Дж. Боулби и М. Эйнсворт [4; 13].

Из таблицы видно, что у детей с нормальным речевым развитием преобладает надежная безопасная привязанность (тип В) — 65% случаев. Ненадежная тревожно-сопротивляющаяся привязанность (тип С) отмечается у 35% детей, а ненадежная привязанность избегающего вида (тип А) практически отсутствует.

Образ ребенка у родителей. По результатам методики «Родительское сочинение» (в форме незавершенных предложений) определялась родительская позиция; образ ребенка, сложившийся у родителя; особенности восприятия и переживания родителем характера отношений и взаимодействия с ребенком.

Анализ результатов матерей детей с нормальным развитием показал, что у 100% матерей отмечаются сложившиеся четкие

представления о ребенке, его особенностях, личностных качествах. Все матери отмечают в качестве позитивных характеристик в образе ребенка его физические особенности, внешность, знания, умения, способности. Идеальные ожидания матерей данной группы (100%) связаны с реальными целями и перспективами развития ребенка (морально-нравственное развитие, образование, социальные достижения). Родительские страхи и опасения в основном (80% случаев) касаются здоровья ребенка и возможных жизненных трудностей. Причины трудностей во взаимодействии с ребенком 80% матерей видят не только в особенностях ребенка, но и в себе как родителе (занятость, неумение ответить на запрос ребенка и т.д.). Предпочтения и интересы ребенка поддерживаются родителями, среди них преобладают совместные виды деятельности: чтение, игра, рисование, прогулки.

Несколько другая картина отмечается у матерей детей с задержкой речевого развития. Представления о ребенке у 90% матерей этой группы недостаточно реалистичны и дифференцированы. В своих ожиданиях по поводу ребенка они руководствуются завышенными представлениями о его будущем. «Скорее всего, мой ребенок будет боссом»; «Я всегда мечтала о том, что мой ребенок будет самый лучший и способный». Матери (70%) отмечают отличия ребенка от других детей, делая сравнение не в его пользу («маленький, слабенький, не такой как другие»). Многих матерей (80%) беспокоят плохая речь, капризы ребенка, его соматическое здоровье и развитие в будущем («ему будет трудно в жизни»). Идеалом для матерей (70%) является «удобный ребенок»: послушный, усидчивый, нетребовательный, которым можно любоваться («красивый, улыбчивый, веселый»). Отметим, что все матери данной группы (100%) указывают на трудности во взаимодействии и общении с детьми, а также в понимании психологических потребностей ребенка. Проявления настойчивости, упрямства, конфликтности со стороны ребенка матери объясняют его индивидуальными особенностями. Решение проблемы взаимопонимания они видят в занятиях ребенка со специалистами, а не в налажива-

нии собственного взаимодействия с малышом. Все матери указали, что трудности ребенка увеличиваются по мере его взросления. Часто (80%) отмечается отсутствие совместной деятельности, кооперации матери с ребенком. Родители предпочитают виды деятельности, которыми ребенок занимается самостоятельно (катает машинки, смотрит мультфильмы, рисует и т.д.). При этом, характеризуя взаимоотношения с детьми, матери данной группы дают социально желательные ответы («Наши отношения с ребенком гармоничные, доверительные, чудесные, теплые и т.д.»).

Характер эмоционального взаимодействия матери с ребенком. Для изучения особенностей эмоционального взаимодействия матери и ребенка использовался опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия (ОДРЭВ).

Анализ полученных данных показал, что средние результаты матерей детей с нормальным речевым развитием превышают критические показатели по всем исследуемым шкалам. Показатели матерей детей с ЗРР ниже критического уровня по шкалам: «Отношение к себе как к родителю», «Умение воздействовать на состояние ребенка»; близки к критическому уровню по шкалам: «Способность воспринимать состояние ребенка» и «Чувства, возникающие у матери во взаимодействии с ребенком».

Матери детей с нормальным речевым развитием выше всего оценивают свою способность воспринимать состояние ребенка, понимать его причины, умение воздействовать на состояние, а также: чувства, возникающие во взаимодействии с ребенком, безусловное принятие ребенка, оказание ему эмоциональной поддержки, в том числе посредством телесного контакта. Матери этой группы также высоко оценивают себя как родителя. Все эти характеристики значимы для установления хорошего эмоционального взаимодействия с ребенком.

В группе матерей и детей с ЗРР выше всего матери оценивают свою способность к безусловному принятию ребенка, умение оказывать ему эмоциональную поддержку, ориентироваться на состояние ребенка при построении взаимодействия и телесный кон-

такт. Высокий уровень данных способностей предполагает высокую материнскую чувствительность, отзывчивость и хорошее эмоциональное взаимодействие с ребенком. Однако ряд характеристик, показатели которых получили относительно низкое значение, делают картину не столь благополучной. Так, показатель способности матерей воспринимать состояние ребенка близок к критериальному, а способность матери воздействовать на состояние — ниже критериального значения.

Оценка реального взаимодействия матери и ребенка. Для получения объективной картины отношений и взаимодействия в паре «мать—ребенок» была использована проба на совместную деятельность: родитель и ребенок совместно решают достаточно сложную познавательную и практическую задачу (постройка из деталей конструктора), требующую активного взаимодействия участников. В процессе выполнения задания родители от-

части перестают контролировать собственное поведение по отношению к ребенку, становятся более свободными в высказываниях и поведенческих проявлениях, демонстрируют типичное для пары реальное взаимодействие.

Данная проба позволяет рассмотреть основные компоненты взаимодействия в паре «мать—ребенок»: когнитивный и эмоциональный. В рамках когнитивного компонента рассматривались следующие показатели: ролевое распределение «ведущий—ведомый»; целенаправленность и последовательность руководства; особенности введения инструкции; ориентация на действия партнера; контроль; оценивание; особенности принятия руководства «ведомым». Эмоциональный компонент взаимодействия оценивался по таким проявлениям, как стремление к взаимодействию; дистанция при взаимодействии; эмоциональное принятие—отвержение; отношения защиты—обвинения; эмоциональные проявления.

Таблица 2

**Оценка матерями эмоционального взаимодействия с детьми
(средние значения по группам в баллах)**

№	Шкалы	Норма	ЗРП	Критериальное значение
1	Способность воспринимать состояние ребенка	4,3	3,75	3,7
2	Понимание причин состояния	3,8	3,5	3,2
3	Способность к сопереживанию	3,4	3,4	2,8
4	Чувства, возникающие у матери во взаимодействии с ребенком	4,25	3,4	3,3
5	Безусловное принятие	4,3	3,7	3,2
6	Отношение к себе как к родителю	4,2	3,0	3,1
7	Преобладающий эмоциональный фон взаимодействия	3,9	3,3	3,0
8	Стремление к телесному контакту	4,15	4,0	3,3
9	Оказание эмоциональной поддержки	4,2	3,7	2,8
10	Ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия	3,2	3,3	2,3
11	Умение воздействовать на состояние ребенка	4,0	2,9	3,2

Таблица 3

Результаты пробы на совместную деятельность (в %)

Варианты детско-родительских отношений	Норма	ЗРП
Гармоничность делового и межличностного эмоционального общения	90%	10%
Дисгармоничность делового и межличностного общения	10%	60%
Дисгармоничность эмоциональных отношений на фоне эффективного делового сотрудничества	0%	5%
Дисгармоничность и низкая эффективность делового сотрудничества на фоне гармоничных эмоциональных отношений	0%	25%

Анализ результатов показывает, что реальное взаимодействие матерей с детьми с нормальным речевым развитием является преимущественно гармоничным. У 90% пар отмечается гармоничность как делового, так и эмоционального межличностного общения. Все пары справились с заданием. Руководство деятельностью брали на себя в основном матери, однако они чутко относились к инициативе ребенка, поддерживали ее, ориентировались на действия партнера, учитывали его желания, подстраивались под характер и темп его деятельности.

В ходе совместной деятельности матери демонстрировали принятие ребенка, стремление оказать ему помощь, поддержку, осуществляли телесный контакт, заботились о его эмоциональном благополучии, выражали преимущественно положительные эмоции, хвалили и подбадривали ребенка («мы справимся, подумаем вместе, не торопись»).

Оценка реального взаимодействия матерей с детьми с ЗРР показала, что у 60% диад отмечается дисгармоничность делового и межличностного общения. Они не справились с заданием и не достигли позитивного результата в совместной деятельности. В ходе взаимодействия в данной группе наблюдалось дистанцирование как матери от ребенка, так и ребенка от матери; избегание телесного контакта, отсутствие согласованности, употребление местоимений в обращении (вместо имени), перекладывание ответственности за результат на партнера, негативизм и отказ от выполнения задания со стороны ребенка. Отсутствие ориентации на действия партнера снижало эффективность руководства. В процессе выполнения задания матери давали слишком сложные инструкции для ребенка, не учитывали его возрастные и индивидуальные возможности.

В 25% случаев во взаимодействии матери и ребенка наблюдались дисгармоничность и низкая эффективность делового сотрудничества на фоне гармоничности эмоциональных отношений. Матери стремились к телесному контакту, выражали теплые чувства к ребенку, но при этом давали непоследовательные, неточные инструкции, не ориентировались на действия

самого ребенка, его инициативу. Подобное руководство дезориентировало ребенка, мешало справиться с заданием, вызывало эмоциональное напряжение, негативные эмоции.

Две диады (10%) справились с заданием и продемонстрировали гармоничность делового и межличностного эмоционального общения (эмоциональное принятие, гармоничные взаимоотношения, последовательные инструкции, разделение ответственности при выполнении задания, результативное сотрудничество).

Обсуждение результатов

Обобщение количественного и качественного анализа результатов проведенного исследования позволили составить психологические портреты матерей двух групп на основании показателей эмоционального и предметно-практического взаимодействия в диаде, образа ребенка у матери и качества привязанности ребенка к матери.

Матери первой группы — детей с *нормальным речевым развитием* — имеют реалистичные представления о своем ребенке, адекватно, в соответствии с возрастом оценивают особенности ребенка в сравнении с другими детьми. Матери понимают интересы и предпочтения ребенка, принимают его индивидуальность. Во взаимодействии с ребенком матери проявляют эмоциональную включенность, способность к кооперации, эффективной совместной деятельности. Матери поощряют самостоятельность, инициативу ребенка, оказывают ему эмоциональную поддержку при неудачах, высоко оценивают достижения, подчеркивают успехи, в случае конфликтов используют объяснения, а не принуждение, учитывают мнение ребенка. У детей этой группы формируется преимущественно надежная безопасная привязанность к матери.

У матерей второй группы — детей с *задержкой речевого развития* — можно условно выделить два стиля родительского отношения и взаимодействия с ребенком: игнорирующий и симбиотический.

Игнорирующий стиль. Образ ребенка недостаточно реалистичен, с одной стороны, мать оценивает ребенка ниже, чем сверстни-

ков, а с другой, предрекает ему блестящее будущее. При данном стиле у матерей отмечается низкий уровень чувствительности и отзывчивости при взаимодействии с ребенком. Матери не всегда замечают изменение состояния ребенка, неправильно оценивают вызвавшие его причины. Привязанность ребенка к матери является ненадежной и небезопасной. Анализ реального детско-родительского взаимодействия показывает дисгармонию делового и межличностного эмоционального общения. Матери склонны жаловаться на проблемы в управлении поведением, трудный характер ребенка.

Симбиотический стиль. В этом случае мать ощущает себя единым целым с ребенком, стремится удовлетворить все его потребности, приписывая ему личную и социальную несостоятельность. Досадуя на его неуспешность, мать старается оградить ребенка от трудностей, все выполнить за него. На первое место во взаимодействии выступает эмоциональный и тактильный контакт, при этом зачастую отсутствуют совместная предметно-практическая деятельность и деловое сотрудничество. Для матерей этой группы характерна тревога за ребенка, которая увеличивается по мере его взросления и проявления признаков автономии. Привязанность ребенка к матери ненадежная, небезопасная.

Итак, проведенное исследование позволило выявить следующее:

1) особенности взаимодействия матерей с детьми раннего возраста с ЗРП по сравнению с детьми с нормальным речевым развитием, которые проявились в характере детско-материнской привязанности, эмоционального и предметно-практического взаимодействия, а также в образе ребенка у матери;

2) в группе матерей с детьми с нормотипичным развитием надежная безопасная привязанность оказалась сформирована у 65% детей, а в группе матерей и детей с ЗРП — только у 10% детей;

3) эмоциональное взаимодействие матерей с детьми с нормальным развитием отличается высокими показателями чувствительности, эмоционального принятия, эмоциональной поддержки, умения учитывать

эмоциональное состояние ребенка и воздействовать на него; высокой оценкой себя как родителя. Матери детей с ЗРП низко оценивали свое умение воздействовать на состояние ребенка, себя как родителя;

4) в предметно-практическом взаимодействии у 90% диад (норма) отмечалась гармоничность как делового, так и эмоционального межличностного общения. Все пары справились с заданием. В группе матерей, имеющих детей с ЗРП, у 60% диад проявлялась дисгармоничность делового и межличностного общения. Совместная деятельность была малопродуктивной;

5) у матерей детей с нормотипичным развитием был выявлен адекватный образ ребенка, соответствующий возрастной норме и отражающий его индивидуальные особенности. У матерей детей с ЗРП образ ребенка не реалистичный, представления о его возможностях и способностях завышенные или заниженные.

Заключение

Полученные в исследовании данные об особенностях эмоционального и предметно-практического взаимодействия матерей с детьми с ЗРП; образа ребенка у матери; характера привязанности ребенка с ЗРП к матери дополняют представления о психологических факторах, влияющих на развитие становления речи ребенка в раннем возрасте. Акцентирование в исследовании роли матери, выявление параметров материнского отношения и проявлений во взаимодействии с ребенком с ЗРП развивают взгляды на роль общения и взаимодействия с близким взрослым в развитии речи в концепции онтогенеза общения М.И. Лисиной.

Вклад матери в формирование у ребенка задержки речевого развития следует учитывать при построении профилактической и коррекционной работы с детьми. Коррекционно-развивающие программы должны включать помимо занятий с ребенком работу с матерями и диадой. В ходе коррекционной работы матерей нужно учить проявлять чувствительность и отзывчивость в ответ на эмоциональные проявления ребенка; выражать любовь и привязанность к ребенку во взаи-

моотношениях на уровне поведения; воспринимать (принимать) ребенка таким, какой он есть, учитывать его индивидуальные особенности, интересы и потребности.

Литература

1. Авдеева Н.Н. Личностно-ориентированное взаимодействие персонала с воспитанниками дома ребенка, как условие социально-эмоционального развития детей // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 5—15.
2. Александрова Л.Ю. Семейная речевая среда как условие гармоничного присвоения вербального опыта детьми младенческого и раннего возраста // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2009. № 11. С. 5—20.
3. Баенская И.А., Выродова Ю.А., Разенкова Е.Р. Научитесь общаться с младенцем: пособие для родителей. М.: Просвещение, 2008. 128 с.
4. Боулби Дж. Привязанность: пер. с англ. М.: Гардарики, 2003. 477 с.
5. Бурменская Г.В., Захарова Е.И., Карабанова О.А., Лидерс А.Г. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. 480 с.
6. Гаврилушкина О.П. Проблемы коммуникативного поведения дошкольников [Электронный ресурс] // Электронная библиотека МГППУ. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/periodica/RvDS012003/GPK-019.HTM> (дата обращения: 01.11.2018)
7. Грищенко А.Н., Романенко Н.И., Трошина Е.В., Щиброва Е.П. Сравнительное исследование

Отдельной задачей является формирование и оптимизация совместной деятельности ребенка и матери, налаживание сотрудничества в предметной и игровой деятельности.

взаимодействия матерей с детьми раннего возраста с нормальным психическим развитием, задержками речевого развития, ранним детским аутизмом: Дипл. работа на факультете повышения квалификации МГППУ. М., 2011. 150 с.

8. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении СПб.: Питер, 2009. 320 с.
9. Разенкова Ю.А., Айвазян Е.Б., Одинокова Г.Ю. Коммуникативное поведение матери как фактор развития общения у детей с синдромом Дауна // Psychology in Russia: State of the Art. 2018. № 3. URL: http://psychologyinrussia.com/volumes/pdf/2018_3/psych_3_2018_8_Rasenkova.pdf (дата обращения: 01.11.2018).
10. Смирнова Е.О. Ребенок учится говорить [Электронный ресурс] // Рубрика: От 1 до 3 лет. URL: <http://www.psyparents.ru/read/articles/2456/> (дата обращения: 01.11.2018).
11. Шведовская А.А. Использование методики «Родительское сочинение» в диагностике детско-родительских отношений в дошкольном возрасте // Психологическая диагностика. 2005. № 4. С. 70—103.
12. Эмоции и отношения человека на ранних этапах развития / Под ред. Р.Ж. Мухамедрахимова. СПб.: Изд-во С.-Петерб. Ун-та, 2008. 312 с.
13. *Handbook of attachment. Theory, Research and Clinical Application* / Ed. by J.Cassidy&Ph.R. Shaver — New York, London, 2008, 975 p.
14. Stern D.N. The first relationship: Infant and mother. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. 1977. 180 p.

Interaction of Mother and Toddler with Delayed Speech Development

Avdeyeva N.N.*,

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
nnavdeeva@mail.ru

The article presents research data on the features of interaction between mothers and young children with normal development and with delayed speech development. It was assumed that the differences may manifest themselves in the features of mother-child affection, the nature of emotional and object-practical interaction, as well as in the mothers' image of their child. The study involved 40 children (20 with normative development and 20 with delayed speech development) and their mothers. The following techniques were used: questionnaire ODREV (by E.I. Zakharova); parent essay "My Child" (incomplete sentences); test of joint activity; a survey for mothers on retrospective assessment of attachment styles; standardized observation of the interaction and affection between the child and the mother. The results of the study showed that the group of mothers and children with normal development mostly demonstrated the secure attachment style. The mothers have an adequate image of their child; show sensitivity, emotional acceptance, ability for positive emotional interaction with the child; emotional communication is in harmony with communication over activities and situations. In the group of mothers and children with delayed speech development the most common is the insecure attachment style; the mothers tend to have inadequate images of their children, reduced sensitivity in interaction, negative feelings, inability to affect the child's state of mind; disharmony of interpersonal and activity-mediated communication; joint activity is unproductive.

Keywords: speech development, early childhood, affection, mother-child interaction.

References

1. Avdeeva N.N. Lichnostno-orientirovannoe vzaimodeistvie personala s vospitannikami doma rebenka, kak uslovie sotsial'no-emotsional'nogo razvitiya detei [Personality-Centered Interaction Between Staff at the Child Care Center and Foster Children as a Condition for Social and Emotional Development of Children]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and Education], 2011, no. 1, pp. 5—15. (In Russ., abstr. in Engl.)
2. Aleksandrova L.Yu. Semeinaya rechevaya sreda kak uslovie garmonichnogo prisvoeniya verbal'nogo opyta det'mi mladencheskogo i rannego vozrasta [Family speech environment as a condition for the harmonious appropriation of verbal experience by infants and young children]. *Vestnik Chelyabinskogo*

- gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University]. 2009, no. 11, pp. 5—20.
3. Baenskaya I.A., Vyrodova Yu.A., Razenkova E.R. Nauchites' obshchat'sya s mladentsem: posobie dlya roditel'ei [Learn to communicate with the baby: a guide for parents]. Moscow: Education, 2008, 128 p.
4. Boulbi Dzh. Privyazannost': per. s angl. [Attachment]. Moscow: Gardariki, 2003. 477 p. (In Russ.)
5. Burmenskaya G.V., Zakharova E.I., Karabanova O.A., Liders A.G. Vozrastno-psikhologicheskii podkhod v konsul'tirovanii detei i podrostkov [Age-psychological approach in counseling children and adolescents] *Ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenii*. Moscow: Publ. Moskovskii psikhologo-sotsial'nyi institut, 2007. 480 p.

For citation:

Avdeyeva N.N. Interaction of Mother and Toddler with Delayed Speech Development. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 2, pp. 19—28. doi: 10.17759/pse.2019240202 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Avdeyeva Nataliya Nikolayevna, PhD in Psychology, Professor, Chair of Developmental Psychology named after L.F. Obukhova, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia. E-mail: nnavdeeva@mail.ru

6. Gavrilushkina O.P. Problemy kommunikativnogo povedeniya doshkol'nikov [Elektronnyi resurs] [Problems of communicative behavior of preschoolers]. Available at: <http://psychlib.ru/mgppu/periodica/RvDS012003/GPK-019.HTM> (Accessed: 01.11.2018)
7. Grishchenko A.N., Romanenko N.I., Troshina E.V., Shchibrova E.P. Sravnitel'noe issledovanie vzaimodeistviya materei s det'mi rannego vozrasta s normal'nym psikhicheskim razvitiem, zaderzhkami rechevogo razvitiya, rannim detskim autizmom [Comparative study of the interaction of mothers with young children with normal mental development, speech developmental delays, early childhood autism]. dipl. rabota na fakul'tete povysheniya kvalifikatsii MGPPU, Moscow, 2011. 150 p.
8. Lisina M.I. Formirovanie lichnosti rebenka v obshchenii [Formation of the child's personality in communication]. Saint-Petersburg: Piter, 2009. 320 p.
9. Razenkova Yu.A., Aivazyan E.B., Odinkova G.Yu. Kommunikativnoe povedenie materi kak faktor razvitiya obshcheniya u detei s sindromom Dauna [Communicative behavior of the mother as a factor in the development of communication in children with Down syndrome]. *Psychology in Russia: State of the Art*. 2018, no. 3. Available at: http://psychologyinrussia.com/volumes/pdf/2018_3/psych_3_2018_8_Rasenkova.pdf (Accessed: 01.11.2018).
10. Smirnova E.O. Rebenok uchitsya govorit' [Elektronnyi resurs] [Child learns to speak]. *Rubrika: Ot 1 do 3 let [From 1 to 3 years]*. Available at: <http://www.psypparents.ru/read/articles/2456/> (Accessed: 01.11.2018).
11. Shvedovskaya A.A. Ispol'zovanie metodiki «Roditel'skoe sochinenie» v diagnostike detsko-roditel'skikh otnoshenii v doshkol'nom vozraste [Using the method of "parental essay" in the diagnosis of parent-child relationships in preschool age]. *Psikhologicheskaya diagnostika [Psychological diagnosis]*, 2005, no. 4, pp. 70—103.
12. Mukhamedrakhimova R.Zh. (ed.), Emotsii i otnosheniya cheloveka na rannikh etapakh razvitiya [Emotions and attitudes in the early stages of development]. Saint-Petersburg: publ. S.-Peterb. Un-ta, 2008. 312 p.
13. Handbook of attachment. Theory, Research and Clinical Application / Ed. by J. Cassidy & Ph.R. Shaver — New York, London, 2008. 975 p.
14. Stern D.N. The first relationship: Infant and mother. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. 1977. 180 p.

Формирование ценностных ориентаций подростков музыкой народов мира

Фурсенко Т.Ф.*,

«Крымский федеральный университет
имени В.И. Вернадского», Ялта, Россия,
olga_fursenko@mail.ru

Обсуждается воспитательный аспект формирования ценностных ориентаций подростков средствами музыки народов мира. Представлены различные взгляды на исследуемую проблему, раскрывается сущность понятия «ценностные ориентации личности», рассматриваются педагогические условия формирования ценностных ориентаций подростков в области музыки народов мира, а также лично-ориентированные воспитательные технологии. Акцентируется внимание на реализации авторского метода «актуализации ценностей», который основывается на последовательном использовании лучших образцов народной музыки в современной интерпретации. Отмечается, что при работе с подростками необходимо руководствоваться их музыкальными интересами и потребностями, рекомендуется использовать народную музыку в современной обработке, в частности фолк-рок, фолк-поп, и постепенно расширять ценностные ориентиры в области народной музыки. Приводятся примеры форм работы по формированию ценностных ориентаций подростков средствами музыки народов мира. На основе проведенного исследования делается вывод о том, что формирование ценностных ориентаций подростков в музыке народов мира эффективно, если в этом процессе используются лично-ориентированные воспитательные технологии, способствующие усвоению и реализации в деятельности подростков всего спектра разножанровой музыки разных народов, при условии гуманизации и демократизации воспитательного процесса.

Ключевые слова: ценностные ориентации, подростки, музыка народов мира, педагогические условия, воспитательные технологии.

Проблема формирования ценностных ориентаций подростков занимает одно из центральных мест в системе эстетического воспитания, она тесно связана с воспитанием личности в целом, а также с отношением

школьников к ценностям музыкального искусства. Эффективным средством воспитания является музыка, в которой содержатся веками накопленные ценности целых поколений разных народов.

Для цитаты:

Фурсенко Т.Ф. Формирование ценностных ориентаций подростков музыкой народов мира // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 2. С. 29—36. doi: 10.17759/pse.2019240203

* Фурсенко Татьяна Федоровна, кандидат педагогических наук, доцент, «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», Ялта, Россия. E-mail: olga_fursenko@mail.ru

Землю населяет около четырех тысяч народностей, каждая имеет свою культуру и обычаи, свою народную музыку и народный инструментарий. В настоящее время необходимо создать такую систему мирового образования, которая смогла бы воспитать истинного гражданина, а, следовательно, построить такую школу, которая прививала бы молодым людям любовь и уважение к культуре народов, проживающих в разных уголках Земли, а также сформировать уважительное отношение к другим народам, их истории, обычаям, традициям, осознание своей принадлежности к человеческому роду и ответственности перед другими поколениями за жизнь на Земле. Такая школа должна быть не только обращена к лучшим традициям этнопедагогике, но и учитывать новейшие разработки педагогической науки.

Наше исследование направлено на разработку педагогических условий и личностно-ориентированных воспитательных технологий формирования ценностных ориентаций подростков в сфере музыки народов мира.

В научной литературе (Д. Антонович, А. Иваницкий, И. Ляшенко, Л. Мазур, А. Майер, В. Харьков) народное творчество (фольклор) рассматривается как традиционное народное мировоззрение, выраженное в художественной форме. Исследователи фольклористики широко представили социальные и классовые функции фольклора, раскрыли закономерности и тенденции его развития, обозначили его общезстетические особенности и национальную специфику. Среди них можно назвать следующие: простота, доступность, философская направленность, лаконизм, социальная правдивость, точность, художественное совершенство и неповторимость форм.

Ценностные ориентации школьников исследуются в русле концепций деятельности (А. Леонтьев, С. Рубинштейн), культуры (Т. Шевченко), личностно-ориентированного воспитания подрастающей личности (Ш. Амонашвили, И. Бех). В многочисленных исследованиях, выполненных в аспектах деятельностного подхода, подчеркивается важность учета возрастных и индивидуальных особенностей детей разного возраста (Г. Костюк), а также

установки на творческую активность личности в игровой деятельности (Д. Эльконин).

Вместе с тем на практике (Т. Коваль, З. Крымгужина, Т. Фурсенко, Х. Шерматова) наблюдается несоответствие условий обеспечения содержания и форм организации воспитания подрастающего поколения средствами музыки народов мира современному состоянию сформированности ценностных ориентаций школьников.

Теоретическое обобщение научной литературы позволило сделать предположение о том, что формирование ценностных ориентаций подростков в сфере музыки народов мира будет эффективным, если в этом процессе используются личностно-ориентированные воспитательные технологии, способствующие усвоению и реализации в деятельности подростков всего спектра разножанровой музыки народов мира, при условии гуманизации и демократизации воспитательного процесса.

Демократизация и гуманизация образования требуют поиска новых способов качественного усовершенствования обучения и воспитания подрастающей личности. От того, насколько активно будет усвоена личностью система ценностей, и насколько эта система будет соответствовать общепринятым ценностям общества, зависит и уровень развития личностных ценностных ориентиров каждого человека, мера его адекватного отношения к общечеловеческим и национальным ценностям, которые заложены в произведениях фольклора. Сегодня фольклор в своей основе утратил ритуальное, практическое значение, он воспринимается и оценивается как явление культуры и искусства.

Т. Коваль подчеркивает: «Обращение к национальным музыкальным ценностям имеет большое значение. Лучшие произведения народного искусства по-новому раскрываются в современных социально-моральных условиях» [2, с. 27].

Культура нашего времени сложна и противоречива, она охватывает качественно новые явления. Современная классическая музыка, джаз, рок и поп-музыка — четыре главных области музыкальной культуры второй половины XX — начала XXI веков. В условиях функци-

онирования современных средств массовой коммуникации на нас обрушивается лавинообразный поток аудиовизуальной информации, в том числе и музыкальной, которая определяет характер и направленность наших ценностных музыкальных ориентаций. Музыкальное сознание подростков формируется под воздействием стандартов массовой музыкальной культуры. Однако одновременно под воздействием средств массовой информации усиливается влияние на школьников антиценностей и псевдоценностей. Это особенно касается современных направлений молодежной музыки, в которой выявляются разнообразные стили и жанры, а под натиском коммерциализации, шоу-бизнеса эфир заполняют низкопробные образцы музыкальной культуры.

Увлечение подростков поп- и рок-музыкой, стремление познать окружающий мир, проявление интереса к национальной культуре других народностей позволяют привлечь их к художественному творчеству, приобщить к общечеловеческим и национальным ценностям. Народная музыка в современной обработке дает возможность на конкретном музыкальном материале разрешить задачи адекватного восприятия и усвоения современного музыкального искусства. Тематика произведений близка к художественным запросам школьников, характеризуется легкостью восприятия, доступностью содержания и формы. Захватывающий рассказ, сочетание словесного, музыкального и танцевального материалов с элементами игры, изобразительность, фантастика и героика, поэтика языка, сжатый объем, раскрытие не столько характера персонажей, сколько демонстрация их действий и поступков, яркое изображение, динамизм событий — главные черты малых жанров народного музыкального искусства.

Как справедливо заметила О. Рудницкая: «Народное искусство стало для человека источником жизненного опыта, специально организованного, продуманного и оцененного с позиции истинного смысла» [4, с. 10].

Но обращение к аутентичному фольклору в условиях современной школы требует особой осторожности, к чему призывал еще Б. Асафьев [1], поскольку возникают неизбежные трудности, противоречия процесса обучения

при попытке следовать природе фольклора, устной форме бытования, синкретичности, его связи с практическими жизненными ситуациями. От умелого преодоления этих трудностей и будет зависеть, откроет ли школа перед обучающимися мир народного творчества или нет.

Впечатления обучающихся от непосредственного восприятия музыкального фольклора остаются на всю жизнь и закладывают фундамент эмоциональных ассоциаций.

Х. Шерматова подчеркивает: «От того, как учитель введет детей в мир народной музыки, в ее звуковую, эмоциональную и нравственные сферы, возможно на всю жизнь определит их внутреннее гармоничное отношение к миру» [6, с. 320].

Только «под воздействием целенаправленного педагогического руководства универсальные общечеловеческие (познавательные, моральные, эстетические) ценности должны выступать объектами переживания и осознания их воспитанниками как музыкально-эстетических интересов и потребностей, способности к восприятию и оценке музыкальных явлений, аксиологической установки к творческой деятельности в сфере народной музыки» [5, с. 309].

Ценностные ориентации рассматриваются нами как интегративное образование, которое характеризует внутренний духовный мир личности. Они отражают критериальное отношение личности не только к музыке, но и к ее создателям, интерпретаторам, самой себе. Это означает, что личность осознает собственную самооценку в мире культуры, ценности музыкального искусства переживаются ею в игре, обучении, жизни как потребности, мотивирующие поведение и программирующие будущее.

Наибольшую трудность вызывает преодоление противоречия между необходимым контактом с аутентичными исполнителями, бытовой средой и отсутствием их в условиях учебного класса. И если встречу с народными исполнителями можно как-то обеспечить, то среду перенести в класс невозможно, что и вызывает потребность в специальных методических приемах, формах обучения, которые могли бы создать верные представления о музыкальном фольклоре.

Очень часто обучающиеся не любят народные песни из-за того, что в школе они не оказывают на них должного эмоционального воздействия. Основная ошибка обучения состоит в том, что музыка, и народная песня в частности, не становятся предметом любви, а превращаются в учебный материал, поэтому очень важно создать благоприятные педагогические условия для пробуждения интереса к изучаемому материалу.

Одним из педагогических условий формирования ценностных ориентаций подростков является расширение содержания учебно-воспитательного процесса за счет разножанровой палитры музыки народов мира в современной обработке. Приобщение человека к народному искусству не происходит сразу, а должно быть последовательным и систематическим на протяжении достаточно длительного периода времени. На наш взгляд, при работе с подростками необходимо руководствоваться их музыкальными интересами и потребностями, поэтому рекомендуется использовать народную музыку в современной обработке, в частности фолк-рок и фолк-поп, и постепенно расширять их ценностные ориентиры в области народной музыки.

При формировании ценностных ориентаций учащейся молодежи средствами музыки народов мира необходимо учитывать соотношение между индивидуальными, групповыми, коллективными и общечеловеческими ценностями. Поэтому для более эффективного осуществления данного процесса предлагается метод «актуализации ценностей» (Т. Фурсенко). Он основывается на последовательном использовании лучших образцов народной музыки в современной обработке, воплощающих в себе ценности современного общества и приобщающих к народной музыке, культивирующей общечеловеческие и культурно-исторические национальные ценности.

По мнению автора данного текста, для введения обучающихся в музыкальный фольклор важным является познание его как искусства синкретического, в единстве слова, музыки и движения. В то же время работа с народной песней осуществляется в русле

воспитания, направленного на освоение музыкальных явлений.

3. Крымгужина справедливо заметила: «Только усвоив свои национальные ценности, можно понять идеалы других времен, народов и мира. Человеческие ценности не сводятся лишь к сумме накопленных материальных и духовных ценностей, а предполагают формирование у новых поколений способности быть творцом новых ценностей, новых систем отношений» [3, с. 63].

Специфические свойства фольклора заключаются в единстве музыки и движения, что определяет своеобразие восприятия всех его элементов.

Чтобы процесс формирования ценностных ориентаций подростков в области музыки народов мира был эффективен, по нашему мнению, необходимо использовать разнообразный комплекс педагогических воздействий: отобрать музыкальный материал для урока или внеклассного занятия, который заинтересует обучающихся и пробудит потребность в творческой деятельности; использовать формы работы, способствующие созданию на уроке творческой атмосферы, в частности, музыкально-игровую деятельность. Она формирует в подростке идеальные качества, например такие, как мудрость, мужественность, справедливость, рассудительность, великодушие, терпимость, настойчивость, сдержанность, нежность, скромность, справедливость и др.

Следующим педагогическим условием формирования ценностных ориентаций подростков является моделирование учителем диалоговых драматических игр, в которых подросток смог бы выступить как творец ценностей музыкального народного искусства. Очень интересна разновидность театрализованного действия — игра-драматизация. Практика подтверждает, что в процессе подготовки к играм-драматизациям по сюжетам народных сказок у воспитанников успешно формируются ценностные ориентации, гуманные чувства и умение их выражать при помощи методов эмоциональной выразительности (интонации, мимики, жестов, характерных движений, поз, походки). За основу берутся украинские, русские, немецкие, француз-

ские, шотландские, китайские народные сказки именно потому, что им свойственны: динамизм сюжета, выразительность образов, этико-эстетических ценностей, доступность языка произведения. Воплощение в сказках добра, красоты, зла, уродства пробуждают и развивают эмоциональную активность школьников, вызывая у них сопереживание, сочувствие, эстетическую реакцию. Работа осуществляется по следующему плану:

- 1) выразительное чтение народной сказки;
- 2) просмотр иллюстраций к сказке;
- 3) беседа о сказочных героях;
- 4) пересказ сказки в ролях;
- 5) пение песен сказочных героев.

Если работа с играми-драматизациями по сюжетам народных сказок будет пропитана искренними чувствами, то можно надеяться, что этот вид деятельности будет наиболее полно способствовать формированию ценностных ориентаций подростков в области музыки народов мира. С этой целью проверяются ориентации подростков на ценности народного творчества (в детском фольклоре). Школьникам предлагается подчеркнуть указанные на отдельном листе бумаги ценности, которые бы соответствовали той или иной сказке, песне, загадке: красота человека, красота народа, красота друзей, красота труда, красота добра, красота природы, красота отношения к старшим.

Использование вариативных форм классной и внеклассной практической деятельности школьников в сфере музыки народов мира является еще одним из *эффективных педагогических условий* формирования ценностных ориентаций подростков.

Кроме стандартных уроков музыки, изучения обычаев и обрядов, культуры различных народов, формирование ценностных ориентаций может происходить и во внеурочное время — в школе, в семье, в общественных учреждениях.

Существуют следующие требования к проведению таких мероприятий:

- опираться на уже имеющиеся у школьников знания, углублять и расширять их;
- эти мероприятия должны быть логическим продолжением урочной работы, иметь

определенную систему, учитывать принцип последовательности, возрастные и индивидуальные особенности детей, их желания и интересы;

— опираться на принцип доступности, быть эмоционально насыщенными, чтобы каждый участник получил удовольствие.

Самыми распространенными элементами внеурочных мероприятий являются: экскурсии (в музеи, на выставки, в мастерские), встречи (с писателями, народными умельцами, художниками, поэтами), беседы и рассказы на разные темы, историко-этнографическая поисковая деятельность (подростки самостоятельно изучают историю той или иной страны, топонимику, исторические памятники, собирают предметы старины, записывают традиции и обычаи, устное народное творчество, а потом обрабатывают материал, делают сообщения, рефераты, защищают проектные работы).

Спектакли, викторины, вечера и недели, посвященные традициям народов мира, также являются внеклассными мероприятиями. Такого вида занятия очень занимательны для подростков и эффективны, они не ограничены во времени как стандартные уроки, поэтому должны как можно чаще организовываться в школах. На внеклассных занятиях ученики ближе знакомятся с традициями. В ходе таких занятий должны быть разучены народные игры, загадки, пословицы и поговорки, песни, сказки и легенды.

Особое место занимает подготовка подростков к праздникам, что предполагает разработку конкурсных программ, проектов с использованием песенного и танцевального музыкального материала народов мира. При проведении конкурса-праздника привлекаются не только обучающиеся, но и их родители, предполагается совместная организация разнообразных игр, конкурсов, викторин, бесед об обычаях и традициях, праздниках и обрядах народов Западной и Восточной Европы, Азии, Африки, Америки. Большое эмоциональное воздействие на подростков производит вовлечение их как исполнителей народных песен в сценические постановки народных обрядов.

В процессе художественно-творческой деятельности школьники знакомятся с символическими образами народных обрядов, а

также практически осваивают их. Такой подход можно условно назвать технологией активизации народно-художественного творчества. Предварительно учитель музыки вместе с обучающимися разучивает народные песни, подготавливает конкурсы, направленные на выявление у школьников знаний о песенном и устном фольклоре народов разных стран.

Например, разделив класс на две половины («Кто кого перепоеет») или вызвав команды на сцену, организаторы привлекают на помощь участникам большое количество болельщиков. Руководители конкурса—праздника организуют также ансамблевые выступления школьников и их родителей с народными песнями, проводят игры на их материале по типу «Угадай мелодию», «Из какой песни этот герой?»; предлагают музыкально-ритмические загадки (узнать песню по ритму, прохлопыванию), применяют пантомимическое изображение песен, пение всем залом с исполнением указанных в песне движений. Проводятся динамические игры на сцене. Так, выбирается команда школьников и родителей, а зал поет вместе с ведущими песни народов мира, под которые проводятся игры. Среди них — песни «Зеленые рукава» (шотландская народная песня), «Летит кондор» (перуанская народная песня), «Перепелка» (польская народная песня), «Ян-лентяй» (эстонская народная песня), песни с движениями («Аркан» (украинская народная песня), «Просо» (русская народная песня), «Все преодолеем!» (американская народная песня), «Возьми молот» (негритянская народная песня). Отдельно оцениваются народные костюмы, в которых выступают обучающиеся. Параллельно с конкурсом организовывается выставка декоративно-прикладного творчества школьников и их родителей.

Интересен опыт проведения игры «Музыкальное путешествие по странам и континентам», в ходе которой обучающиеся защищают разработанные ими музыкальные проекты с демонстрацией презентаций и собственного музыкального исполнения танцевально-песенного репертуара представляемого в проекте народа.

Педагогическая целесообразность таких методов состоит в том, что они дают воз-

можность создать атмосферу коллективного творчества и общего эмоционального переживания, что в значительной мере влияет на формирование ценностных ориентаций подростков в сфере музыки народов мира.

Помимо этого школьникам предлагается включиться в такие виды художественно-эстетической деятельности, которые были созданы самим народом. Сюда вошли художественно-языковые, музыкальные виды деятельности в сфере народного творчества при помощи методики интеграции народоведческого и творческого материалов. Интеграция здесь понимается как более глубокая форма взаимосвязи, взаимопроникновения этих материалов, которые охватывают все виды художественно-творческой деятельности подростков (художественно-языковую, музыкальную), а также разнообразные игры (подвижные, игры-драматизации, сюжетно-ролевые).

Формирование умений и навыков в различных видах творческой деятельности становится только способом, который даст возможность школьникам отобразить свои чувства, мысли, фантазии, ориентиры в самостоятельном творчестве. Последовательность этого процесса будет выглядеть следующим образом: от воспитания эмоционально-чувственной сферы, усвоения элементарной информации (знаний) через овладение умениями и навыками творческой деятельности до высшего проявления — творческой самореализации обучающегося. Суть этого процесса концентрируется в триаде: удивление — познание — творчество. Особенность ценностной сориентированности и состоит в том, что школьник разворачивает свои замыслы и ценностные ориентации в нескончаемой веренице художественных (музыкальных, двигательных, рукотворных) образов. Неповторимость, самобытность, оригинальность этих образов определяет их творческую ценность.

Личностно-ориентированные воспитательные технологии строятся на основе преобразования знаний о музыке народов мира в систему ценностных ориентаций личности, которые способствуют самовыражению и самоутверждению подростка; реализации инди-

видуальных и групповых музыкальных интересов и потребностей, творческого отношения к народной музыке и жизни. Формирование ценностных ориентаций подростков средствами музыки народов мира осуществляется в общей взаимосвязанной деятельности педагога и обучающихся, то есть представляет собой двустороннюю систему, которая состоит из двух подсистем. Первая — это организованное педагогическое влияние педагога на обучающихся, а вторая — обеспечивает самостоятельную активность самого школьника.

Процесс формирования ценностных ориентаций подростков в урочной и внеурочной деятельности, в организованных формах музыкального досуга (вокальных, вокально-инструментальных ансамблях) состоит из трех этапов. На первом этапе у обучающихся пробуждается интерес к музыке народов мира через фолк-рок, фолк-поп, потребность в общении с ней; на втором этапе происходит формирование способности к восприятию и осознанию музыкальной информации, оценочному суждению; на третьем — формирование навыков творческой деятельности в сфере музыки народов мира (создание собственной исполнительской интерпретации, вокальной и двигательной импровизации).

Пробуждение интереса к музыке народов мира осуществляется в ходе изучения и анализа музыкальных произведений, а также собственной исполнительской деятельности. Для восприятия и оценки музыкальных об-

разцов целесообразно использовать методы постепенной подачи и усвоения музыкальной информации, а именно: беседу, рассказ об истории развития музыкального фольклора того или иного народа, о разных жанрах, исполнителях, музыкальных инструментах; прослушивание должно сопровождаться пояснением, комментариями. Метод сопоставления различных интерпретаций (современных и аутентичных) позволяет обнаружить сходные и различные качества исполняемого произведения.

Познание музыки народов мира осуществляется через моделирование творческого процесса: обучающиеся ставятся в позицию автора (народа), создавая свою интерпретацию, вместе с тем метод творческих заданий помогает вызвать интерес к аутентичному фольклорному материалу, стимулируя к размышлению над художественными проблемами.

Таким образом, скоординированная музыкальная деятельность всех звеньев классной и внеклассной работы, учет индивидуальных особенностей обучающихся позволят вести широкую пропаганду музыкально-эстетических знаний, формировать ценностные ориентации, обогащать творческий опыт школьников. Внедрение в учебно-воспитательный процесс созданных педагогических условий и личностно-ориентированных воспитательных технологий формирования ценностных ориентаций подростков музыкой народов мира позволит повысить его эффективность.

Литература

1. *Асафьев Б.В.* Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. Москва-Ленинград: Музыка, 1973. 143 с.
2. *Коваль Т.В.* Украинский фольклор как средство формирования музыкальной культуры будущих учителей начальной школы // Научные записки. Вып. 15. Винница: ВГПУ, 2005. С. 26—27.
3. *Крымгужина З.З.* Народная музыка как фактор воспитания духовности школьников в системе общего музыкального образования. Теоретические и практические аспекты психологии и педагогики: коллективная монография / Под ред. И.В. Андулян. Уфа: Аэтерна, 2017. С. 52—73.
4. *Рудницкая О.П.* Украинское искусство в поликультурном пространстве: книга для учителя. Киев: Еке Об, 2000. 208 с.

5. *Фурсенко Т.Ф.* Подготовка будущего учителя музыки к формированию музыкального интереса подростков в области народной музыки // Проблемы современного педагогического образования: Сб. научных трудов. Выпуск 55. Ч. 2. Ялта: РИО ГПА, 2017. С. 304—310.
6. *Шерматова Х.К.* Народная музыка как средство музыкально-эстетического воспитания школьников // Сб. научных трудов II Международной научно-практической конференции «Юность и знания — гарантия успеха — 2015» (г. Курск, 01—02 октября 2015 г.) / Отв. ред. А.А. Горохов. В 2 т. Т. 1. Курск: Закрытое акционерное общество «Университетская книга», 2015. С. 318—320.

Value Orientations Development in Adolescents by Means of Folk Music

Fursenko T.F.*,

V.I. Vernadsky Crimean Federal University, Yalta, Russia,

olga_fursenko@mail.ru

The paper focuses on the pedagogical aspect of developing value orientations in adolescents by means of folk music. It provides an outline of various views on the issue; reveals the meaning of the value orientations concept; analyses the pedagogical settings necessary for the development of value orientations in adolescents and personality-oriented pedagogical technologies. The author describes her method of 'value actualisation' which is based on the use of some of the best pieces of folk music in contemporary arrangements that embody the values of the modern society and nourish universal human as well as cultural-historical national values. When working with adolescents, it's important to take into account their musical interests and needs and to use contemporary arrangements of traditional music, for instance, folk-rock and folk-pop, gradually expanding the focus. The paper gives examples of how traditional music can be used in working with value orientations in adolescents. The outcomes of the study show that developing value orientations by means of folk music can be effective if personality-oriented pedagogical technologies are employed (which promote mastering and incorporating in the adolescent's activity the entire spectrum of traditional music) and if the process of educating is humane and democratic enough.

Keywords: value orientations, adolescents, folk music, pedagogical settings, pedagogical technologies.

References

1. Asaf'ev B.V. Izbrannye stat'i o muzykal'nom prosveshchenii i obrazovanii [Selected articles on musical enlightenment and education]. Moscow-Leningrad: Muzyka, 1973. 143 p.
2. Koval' T.V. Ukrainskii fol'klor kak sredstvo formirovaniya muzykal'noi kul'tury budushchikh uchitelei nachal'noi shkoly [Ukrainian folklore as a means for forming the musical culture of future primary school teachers]. *Nauchnye zapiski [Scientific notes]*. Vyp. 15. Vinnitsa: VGPU, 2005, pp. 26—27.
3. Krymguzhina Z.Z. Narodnaya muzyka kak faktor vospitaniya dukhovnosti shkol'nikov v sisteme obshchego muzykal'nogo obrazovaniya. Teoreticheskie i prakticheskie aspekty psikhologii i pedagogiki: kollektivnaya monografiya [Folk music as a factor in the education of the spirituality of schoolchildren in the system of general musical education. Theoretical and practical aspects of psychology and pedagogy: a collective monograph]. Andulyan I.V. (ed.). Ufa: Aeterna, 2017, pp. 52—73.
4. Rudnitskaya O.P. Ukrainskoe iskusstvo v polikul'turnom prostranstve: kniga dlya uchitelya [Ukrainian art in polycultural space: a book for teachers]. Kiev: Eke Ob, 2000. 208 p.
5. Fursenko T.F. Podgotovka budushchego uchitelya muzyki k formirovaniyu muzykal'nogo interesa podrostkov v oblasti narodnoi muzyki [Preparation of the future teacher of music for the formation of the musical interest of teenager in the field of folk music]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Problems of Modern Teacher Education]*: Sb. nauchnykh trudov. Vypusk 55. Ch. 2. Yalta: RIO GPA, 2017, pp. 304—310.
6. Shermatova Kh.K. Narodnaya muzyka kak sredstvo muzykal'no-esteticheskogo vospitaniya shkol'nikov [Folk music as a means of musical and aesthetic education of schoolchildren]. Sb.nauchnykh trudov Vtoroi Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Yunost' i znaniya — garantiya uspekha — 2015" (g. Kursk, 01—02 oktyabrya 2015 g.) [Collection of scientific papers of the II International Scientific and Practical Conference "Youth and knowledge — a guarantee of success — 2015"]: V 2 t. T. 1. Otvetstvennyi redaktor Gorokhov A.A. Kursk: Zakrytoe aktsionernoe obshchestvo «Universitetskaya kniga», 2015, pp. 318—320.

For citation:

Fursenko T.F. Value Orientations Development in Adolescents by Means of Folk Music. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 2, pp. 29—36. doi: 10.17759/pse.2019240203 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Fursenko Tatiana Fyodorovna, PhD in Pedagogics, Associate Professor, V.I. Vernadsky Crimean Federal University, Yalta, Russia. E-mail: olga_fursenko@mail.ru

Билингвальное образование: модель экспертизы качества билингвальной образовательной среды раннего детства

Баянова Л.Ф.*,

ФГАОУ ВО К(П)ФУ, Казань, Россия,
LFBayanova@kpfu.ru

Шишова Е.О.**,

ФГАОУ ВО К(П)ФУ, Казань, Россия,
Evgeniya.Shishova@kpfu.ru

Обсуждается проблема формирования билингвизма у детей дошкольного возраста в сложившихся условиях двуязычия и многоязычия в России. Обращается внимание на то, что необходимость повышения эффективности формирования двуязычия у детей, коммуникативной компетентности в условиях поликультурного образования требуют создания системы комплексной психолого-педагогической поддержки развития раннего билингвизма. Описаны основные психологические условия формирования двуязычия. Предлагается организационная модель экспертизы качества билингвальной образовательной среды раннего детства, раскрывающая сущность языкового развития и обучения ребенка через выделение ее структурно-процессуальных характеристик. Подчеркивается, что модель имеет практическую значимость для повышения качества билингвального образования, одна из задач которого — развитие языковой личности ребенка. Приводимые эмпирические данные получены на базе восьми билингвальных дошкольных образовательных организаций в Республике Татарстан, выборку составили 529 человек (25 воспитателей и 504 дошкольника).

Ключевые слова: модель экспертизы качества билингвального образования, компоненты билингвальной образовательной среды, психологические факторы, ранний билингвизм, когнитивное и коммуникативное развитие.

Для цитаты:

Баянова Л.Ф., Шишова Е.О. Билингвальное образование: модель экспертизы качества билингвальной образовательной среды раннего детства // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 2. С. 37—49. doi: 10.17759/pse.2019240204

* Баянова Лариса Фаритовна, доктор психологических наук, заведующая кафедрой педагогической психологии, Институт психологии и образования, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Казань, Россия. E-mail: LFBayanova@kpfu.ru

** Шишова Евгения Олеговна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогической психологии, Институт психологии и образования, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Казань, Россия. E-mail: Evgeniya.Shishova@kpfu.ru

Феномен билингвизма является центральным объектом внимания различных наук, общие вопросы формирования билингвальной компетентности рассматриваются с позиций психолингвистики, лингводидактики, психологии и опираются на возможность усвоения в раннем возрасте второго языка. Владение другими языками рассматривается не только как обретение преимущества с инструментальной точки зрения и дальнейшее благополучие ребенка, но и как его подлинное культурное и личное обогащение. Именно с этим связана тенденция раннего обучения языкам и увеличения количества билингвальных и полилингвальных дошкольных образовательных учреждений во многих странах.

Основоположники и последователи развивающего и деятельностного подхода в педагогической психологии (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина) и сторонники концепции раннего билингвального образования (В.Ф. Габдулхаков, Е.Ю. Протасова, К.А. Гельвеций, В.Н. Татищев, В.А. Запорожец, J. Banks, E. Bialystok, M. Martin, R. Javog и др.) считают раннее обучение второму языку в детских садах целесообразным, т.к. дошкольный возраст — это период наиболее интенсивного развития и формирования базовых качеств личности, в этом возрасте закладываются основы когнитивного и коммуникативного развития детей. З.Г. Сахипова отмечает, что изучение второго языка с раннего детства ярче раскрывает потенциал ребенка в будущем. Способность к целенаправленной деятельности появляется уже в раннем возрасте и формирует будущую билингвальную компетентность ребенка [25].

Проведенные исследования убедительно доказывают, что дети с билингвальным дошкольным образованием являются более успешными в школе [36]. Способность формулировать содержание одной мысли на нескольких языках дает ребенку когнитивные преимущества. Многие исследования подтверждают, что билингвизм не только улучшает когнитивное функционирование за счет нагрузки, но и влияет на формирование характера ребенка, его эмоциональную сферу

и личность в целом. Говоря о многоязычии в детском возрасте, Л.С. Выготский пишет: «Не подлежит никакому сомнению то, что два языка, которыми владеет ребенок, не сталкиваются друг с другом механически и не подчиняются простым законам взаимного торможения, напротив, наблюдается положительная корреляция между этими видами речевых способностей. Различные языки могут каждый прямо ассоциироваться с мыслью и функционировать во всех импрессивных и экспрессивных формах, независимо от родного языка» [9, с. 334].

Широкое распространение билингвизма в мире объясняется политическими, экономическими, этническими и другими факторами, в чем находит свое отражение диалектический характер взаимосвязи языка и общества, опосредуемой в коммуникативной форме. Многие исследователи рассматривают двуязычие как наиболее распространенный тип многоязычия, которое, как они считают, бывает близкородственным и неродственным. Психологи, психолингвисты говорят об усилении в последние годы интерференции и транспозиции. Оба языка (родной и изучаемый иностранный язык) влияют друг на друга. В условиях искусственного изучения иностранного языка доминирует, как правило, родной язык, в естественных условиях доминирует изучаемый иностранный язык. В связи с этим рассматривается явление билингвизма. В современной психолингвистике выделяется частная отрасль знания, получившая название теории билингвизма (двуязычия). Широкое понятие билингвизма (двуязычия) включает любой уровень владения вторым языком (рецептивный, репродуктивный, продуктивный), так как один язык осваивается в полном объеме, а вторым языком человек овладевает в разной степени [8; 23].

Классифицировать билингвизм можно с помощью целого ряда критериев. Билингвизм может быть ранним и поздним, в зависимости от возрастного этапа, на котором происходит усвоение второго языка. Существует три способа усвоить второй язык: в раннем детстве одновременно с первым или немного позже первого; после первого спонтанно; по-

сле первого в школе. Изучение второго языка может происходить и в старшем возрасте после усвоения родного языка, что требует от обучающихся волевых усилий.

Говоря о раннем двуязычии детей, мы подразумеваем детей, растущих в семье, где говорят на двух языках. В этих случаях механизмы усвоения двух языков могут считаться идентичными, и второй язык, как и первый, заменяет общение путем жестикюляции и, следовательно, начинает быть практичным и коммуникативным; фраза за фразой, по мере обогащения запаса слов усваиваются первые морфосинтаксические структуры. Для ребенка в начале его школьного возраста язык имеет чисто практическое значение: он предпочтет, и это естественно, пользоваться, насколько это возможно, своим собственным языком и, если необходимо, будет пользоваться языком своих товарищей для того, чтобы общаться с ними и быть принятым в их среде. Можно сказать, что его мотивация — это общение и интеграция, но непосредственно связанные с контекстом. В той мере, в какой изучение второго языка — это учебная задача, предложенная и ценимая школой, ребенок мобилизует свои силы для этого изучения, как и для решения других школьных задач, в рамках соревнования, к которому учащиеся чувствительны.

Рассматривая другую классификацию, учитывающую степень двуязычия, исчерпывающей ее назвать нельзя. Так, предложено различать два типа билингвизма: субординативный и координативный. Индивид с координированным двуязычием располагает двумя независимыми языковыми системами, а субординативный билингвизм характеризуется преимущественной системой родного языка. Однако в практике формирования билингвальной компетентности у детей дошкольного возраста встречается «полуязычие», когда мысль не может быть полноценно выражена ни на одном языке. В этом случае билингвизм тормозит не только развитие речи индивида на втором языке, но и затрудняет речепорождение на первом языке. Таким образом, задача обучения второму языку состоит в том, чтобы в первую очередь научить

не только говорить и писать на этом языке, а еще и думать и формулировать свои мысли. Совершенствованию речевой деятельности на втором языке необходимо уделять особое внимание, т.к. настоящий двуязычный индивид — тот, кто обладает координированным двуязычием.

Формирование конкретного типа билингвизма будет зависеть от модели билингвального образования, которая играет важную роль, способствуя развитию языковой личности. По мнению К. Бейкера, билингвальное образование — это система обучения на двух и более языках одновременно, направленная на формирование двуязычной и бикультурной личности [35]. М. Крюгер-Потрац подчеркивает, что, определяя одинаково компетентного в обоих языках двуязычного индивида, мы не только принимаем во внимание способ, каким он стал двуязычным, и одинаковость его лингвистической и коммуникативной компетентности, но и добавляем, что он живет в среде, позволяющей ему установить удобные и бесконфликтные отношения с разными группами и культурами [37].

Когда родители сталкиваются с билингвальной системой образования, возникает вопрос выбора эффективной программы формирования раннего билингвизма. Существуют различные модели билингвального образования, среди наиболее распространенных выделяют иммерсионную модель, которая предполагает погружение ребенка в языковую среду. Данная система обучения направлена на то, чтобы усвоение языка происходило в непринужденной, естественной обстановке, во время привычной деятельности ребенка (в игре, конструировании, драматизации, пении, на прогулке и др.), в таком случае произнесенные слова или фразы имеют неразрывную связь с определенной деятельностью и подкрепляются показом жестов, иллюстраций, предметов со стороны носителя иностранного языка. Активными участниками образовательного процесса становятся как воспитатель, носитель родного языка, так и носитель иностранного языка. Смешение языков на данном этапе рассматривают как естественные элементы развития [29].

Другая модель была предложена французским исследователем в области фонетики Морисом Граммоном [24] и предлагает иной подход к организации билингвального образования в детских садах. Важным в реализации данной модели является организация в сознании ребенка сопоставимости языка и человека, произносящего на этом языке фразы. Один носитель языка разговаривает на родном языке, а другой — на иностранном. В процессе обучения ребенок, не осознавая внутренне, усваивает обе языковые системы и, следовательно, может выражать мысли на любом из этих двух языков.

«Пространственная модель» реализуется во многих образовательных учреждениях и заключается в том, что занятия с детьми по изучению иностранного языка проводятся в языковом «пространстве», которое оформляется в соответствии с образом страны изучаемого языка. Учебно-методические материалы, таблицы, плакаты, постеры способствуют изучению иностранного языка и служат опорой на занятиях.

Наилучшим путем для развития раннего двуязычия исследователи считают распределение языков между членами семьи и педагогами, т.е. модель с опорой на принцип «одно лицо — один язык» [34]. Однако на практике принцип «одна ситуация — один язык» не всегда оказывается эффективным, так как сложно добиться сбалансированности языковых ситуаций, и один из языков будет доминировать [36]. Поэтому важно подходить осознанно к формированию раннего билингвизма ребенка и выбору модели билингвального образования, учитывая социкультурные, психолингвистические, лингвистические, методические аспекты развития билингвизма [10; 11; 12].

Е.Л. Кудрявцева, Т.В. Волкова в своей статье отмечают, что наиболее благоприятным периодом для овладения иностранным языком является возрастной период с 3-х до 8-ми лет, что обусловлено психологическими особенностями общего развития ребенка. Реализация возрастных возможностей к развитию будущей иноязычной компетентности ребенка оптимизируется путем организации для

него грамотной и комфортной билингвальной образовательной среды [15].

Создание психолого-педагогических условий для формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении, выводят понятие «образовательная среда» в число базовых для современного образования (И.А. Баева, Е.Б. Лактионова, В.В. Рубцов, В.А. Ясвин). Образовательная среда как составляющая социальной ситуации развития играет ключевую роль в формировании и становлении личности ребенка [4; 32]. В целях развития языковой личности наиболее оптимальной средой выступает билингвальная образовательная среда, в которой осуществляется интеллектуальное, эмоциональное, коммуникативное и личностное развитие ребенка [2].

Развивающая билингвальная образовательная среда составляет единство внешних и внутренних условий для осуществления перспектив развития билингвального ребенка, направленного на освоение социокультурного опыта [26]. К внешним психологическим условиям формирования двуязычия можно отнести: социальную среду, которая способствует успешному формированию двуязычия; уровень речевой культуры окружающих; систему билингвального образования; деятельностный подход к обучению, который учитывает возрастные особенности и др. [21; 23]. В качестве внутренних психологических детерминант успешности формирования двуязычия у детей выделяются: иноязычные способности, когнитивный и эмоциональный факторы, мотивация и личностные качества субъекта учебной деятельности [22; 32].

Особую значимость и несомненную ценность на современном этапе представляют исследования в области качества образования детей дошкольного возраста [7; 33]. В последнее время наблюдается тенденция интеграции содержания образования и языков, большой интерес вызывает изучение влияния билингвального обучения на интеллектуальное развитие ребенка. Для объективного оценивания этих результатов необходимо проведение достаточного количества корректно проведенных исследований.

Билингвальная образовательная среда раннего детства рассматривается нами как система психолого-педагогических условий для развития раннего двуязычия у детей дошкольного возраста. И.А. Баева и Е.Б. Лактионова в своих трудах отмечают, что психологические закономерности развития детей нельзя рассматривать вне связи с образовательной средой, поэтому экспертиза — это способ психологического анализа обучения и воспитания [3; 16]. Сегодня появилось много различных типов образовательных учреждений, которые приобрели самостоятельность и свободу, с каждым годом возрастает число специфических внутренних задач. В связи с этим одной из центральных задач в педагогической психологии стала проблема оценки качества образования и развивающего потенциала образовательной среды. Обнаруживается отсутствие системности в оценке качества билингвальной образовательной среды, а также прослеживается неоднозначность критериев в аспекте ее развивающего потенциала. Выявленные противоречия указывают на необходимость разработки модели экспертизы как особой развивающей системы, отражающейся в показателях речевого развития ее субъектов.

В настоящее время многочисленные исследования посвящены проблеме экспертизы в области образования и связаны с оценкой качества процесса обучения, однако мало исследований возможностей экспертной оценки качества билингвальной образовательной среды. В работах, посвященных изучению этого вопроса, изложено содержание двух подходов к экспертизе образовательной среды. Диагностический подход предполагает использование психодиагностического инструментария экспертами, а экспертный подход к оценке образовательной среды направлен на комплексный анализ ее развивающих возможностей и базируется на основе мнения как специалистов (экспертов), так и участников образовательного процесса [27; 28].

Целью нашего исследования являлось научно-теоретическое обоснование, разработка и эмпирическая апробация модели экспертизы образовательной среды, которая будет

способствовать эффективному билингвальному образованию дошкольников. Эмпирические данные получены на базе восьми билингвальных дошкольных образовательных организаций в Республике Татарстан.

Анализ и обобщение результатов полученных материалов, опубликованных ранее [30; 31; 36], позволили уточнить критерии и содержание показателей психологической экспертизы, а также выявить их связи и преемственность. Предметом психологической экспертизы качества раннего билингвального образования выступали следующие структурные компоненты образовательной среды: поликультурный, познавательно-деятельностный и коммуникативный. Основные элементы разработанной нами модели экспертного оценивания качества билингвальной образовательной среды представлены в табл. 1.

Рассмотрение сущности экспертизы качества позволяет подойти к этой проблеме системно, через анализ компонентов, которые находятся в отношениях и связях. Билингвальная образовательная среда является сложным многокомпонентным феноменом, что и определяет характер модели, которая должна это отражать и учитывать все структурно-процессуальные характеристики и психологические детерминанты становления языковой личности ребенка. В этом плане билингвальная образовательная среда раннего детства включает в себя ряд взаимосвязанных компонентов: *поликультурный, познавательно-деятельностный и коммуникативный*.

В.В. Кабакчи отмечает, что мир вступил в эпоху билингвизма, и в современных поликультурных условиях каждый человек должен владеть минимум двумя языками и рассматриваться как бикультурная и многокультурная личность. Отсюда следует, что изучение языка как средства общения невозможно без соприкосновения с культурой народа, который говорит на этом языке [13]. В условиях новой языковой ситуации перед образованием стоит задача подготовки обучающихся к жизни в поликультурной среде [19]. Билингвальное образование дошкольников актуализирует необходимость содействия поликультурному воспитанию детей дошкольного возраста.

Таблица 1

**Модель экспертизы качества билингвальной образовательной среды:
 содержание и методологические основания**

Методологические основы				
Социокультурный подход	Билингвальный подход	Коммуникативный подход	Личностно-развивающий подход	Деятельностный подход
Принципы				
Поликультурности	Билингвизма и полилингвизма	Речемыслительной активности	Адекватности	Системности
Цели				
Оценка качества билингвальной образовательной среды и ее развивающего потенциала с точки зрения предоставляемых ею условий и возможностей для когнитивного и коммуникативного развития детей. Создание грамотной и комфортной билингвальной образовательной среды для гармоничного языкового развития и обучения ребенка				
Функции				
Диагностическая		Развивающая		Прогностическая
Содержание				
Оценка качества билингвального образования		Прогноз возможных последствий влияния билингвальной образовательной среды для когнитивного и коммуникативного развития ребенка		
Объект				
Билингвальная образовательная среда как система психолого-педагогических условий для развития раннего двуязычия у детей дошкольного возраста				
Предмет				
Поликультурный компонент билингвальной образовательной среды		Познавательный-деятельностный компонент билингвальной образовательной среды		Коммуникативный компонент билингвальной образовательной среды
Показатели				
Содействие принятию многообразия Музыка		Использование речи для развития мыслительных навыков Дидактические игры Ролевые игры Книги и иллюстрации Использование телевизора, видео и компьютеров		Стимулирование общения между детьми Повседневное использование речи Групповое занятие Взаимодействие персонала и детей Взаимодействие детей друг с другом
Эксперты				
«Внутренние» эксперты (педагоги, родители и др.)			«Внешние» эксперты (педагоги-психологи и др.)	
Методы				
Психодиагностические методы, рефлексивный анализ, метод экспертных оценок, качественная оценка процессов и продуктов деятельности, групповая дискуссия (обсуждение различных экспертных мнений)				
Результаты				
Экспертное заключение с последующими методическими рекомендациями для всех участников образовательного процесса; программа психолого-педагогических мероприятий по повышению качества билингвального образования				

Поликультурное воспитание — это сложное и многоаспектное понятие, объединяющее различные подходы к решению проблем, связанных с культурной, этнической

и религиозной неоднородностью общества. У В.Ф. Габдулхакова, В.В. Макаева, З.А. Мальковой мы находим научно-теоретические основы поликультурного воспитания в России.

Многочисленные исследования посвящены проблеме ознакомления дошкольников с национальными культурами и обучения детей иностранному языку (Е.С. Бабунова, Т.Ф. Бабынина, Е.А. Барахсанова, М.И. Богомолов, Т.В. Черник, Т.И. Чиркова и др.).

Поликультурное образование ребенка должно быть направлено на воспитание уважения, понимания, толерантности к этническим, национальным и религиозным группам и основываться на принципе диалога культур. Поликультурный компонент образовательной среды содействует принятию многообразия современного мира, установлению дружеских и бесконфликтных отношений с представителями других культур [5]. Воспитание любви к родному краю и уважения к национальным ценностям не только своей страны, но и других этнических групп может осуществляться на основе знакомства детей с богатством культурного наследия своего народа и народов других стран.

Познавательно-деятельностный компонент способствует развитию мыслительной гибкости и языковых способностей. В этом случае эффективность проектирования билингвальной образовательной среды будет зависеть от развивающего пространства и особенностей взаимодействия участников образовательного процесса между собой. Наличие разнообразия материалов, представляющих этническое и культурное разнообразие, в том числе иллюстраций, фотографий, книг, дидактических игр, кукол, этнической одежды, музыкальных записей и песен разных культур, видеоматериалов, компьютерных программ, на двух языках будет способствовать ознакомлению детей с другими культурами и стимулировать их речевую активность [14].

В современной образовательной среде остро встает вопрос о создании необходимых условий для речекоммуникативного развития обучающихся. Под речекоммуникативным развитием понимается формирование как психических процессов (мышление, речь, воображение), так и коммуникативная деятельность детей, которые тесно взаимосвязаны. Иными словами, коммуникативное творчество подразумевает способность осознавать, анализировать ситуацию общения, создавать новые

способы взаимодействия и разрешать возникающие конфликты, а также умение владеть своими эмоциями и понимать чувства других.

В процессе билингвального обучения педагогам необходимо обращать внимание не только на речепорождение ребенка на обоих языках, но и стимулировать продуктивную мыслительную, интеллектуальную и коммуникативную деятельность ребенка. Билингвальная образовательная среда рассматривается в данном случае как условие когнитивного и личностного развития детей. С детства их стимулируют свободно выражать свои мысли, строить логически правильные рассуждения, решать коммуникативные задачи, способствуя развитию коммуникативной билингвальной компетентности, которая является показателем речевого развития детей. Коммуникативный компонент является основой для обучения иностранным языкам в разных условиях преподавания [6].

Владение связной речью является важным показателем успешной коммуникации в поликультурных (двуязычных) условиях. Анализ результатов эмпирического исследования особенностей развития речи детей в условиях поликультурной среды показал, что многие дети не способны осуществлять тематическое и смысловое единство, межфразовую связь, композиционную и логическую последовательность описания, повествования, рассуждения, у них не наблюдается стилистическое единство высказываний. Без этих характеристик речь детей становится непонятной и воспринимается как неправильная. При этом педагоги в общении с детьми не всегда способны обеспечивать самореализацию личности ребенка, осуществлять эмпатию, создавать в общении рефлексивное поле, использовать резервы неосознаваемой деятельности ребенка, реализовывать в общении коммуникативное ядро, осуществлять индивидуальный подход, делать общение привлекательным, связывать общение с реальными потребностями детей [36].

В рамках апробации разработанной нами модели экспертизы билингвальной образовательной среды раннего детства была проведена экспериментальная проверка ее эффективности, которая показала, что пред-

ложенные шкалы обладают дифференцирующей силой при оценке качества различных билингвальных сред. Полученные результаты при использовании шкал ECERS-R совпали с оценками экспертного профессионального сообщества. В каждую группу детского сада входили три эксперта, в оценках которых была выявлена высокая степень согласованности в наблюдениях, обеспеченная их предварительной подготовкой на серии семинаров.

Каждый показатель выражался в виде 7-балльной шкалы: 1 (неудовлетворительно); 3 (минимально); 5 (хорошо) и 7 (отлично).

Выбор психодиагностических методик был обусловлен результатом теоретического анализа проблемы и задачами исследования. Эмпирические данные получены на базе 8 билингвальных дошкольных образовательных организаций в Республике Татарстан (3 ДОО — победители конкурса «Лучший билингвальный детский сад»), выборку составили 529 человек (25 воспитателей и 504 дошкольника). С целью изучения компонентов образовательной среды ДОО использовались положение о республиканском конкурсе «Лучший билингвальный детский сад», утвержденное приказом Министерства образования и науки Республики Татарстан [19], разработанная нами «Анкета изучения особенностей билингвальной образовательной среды раннего детства для воспитателей», методика «Экспертиза билингвальной образовательной среды раннего детства (модификация шкал ECERS-R)».

На диагностико—организационном этапе экспериментальной работы было проведено исследование состояния билингвальной образовательной среды ДОО, участвовавших в эксперименте. По результатам экспертного оценивания было установлено, что билингвальные детские сады создают психолого-педагогические условия для всестороннего, гармоничного развития поликультурной личности, сочетающей в себе системные знания в области различных культур, стремление и

готовность к межкультурному диалогу. Большинство базовых показателей оказались в зоне благополучия. Однако, по результатам оценки качественных характеристик поликультурного и познавательно—деятельностного компонентов образовательной среды было выявлено, что в детских садах недостаточно возможностей для обеспечения результативности поликультурного воспитания детей дошкольного возраста, развития мыслительных и коммуникативных навыков на двух языках. Например, в книжных уголках преобладают книги русских писателей, отсутствуют куклы в национальных костюмах, этнические элементы в оформлении помещений, иллюстративный материал, уголки принятия культурного многообразия и др., что подтверждает наличие незначительных элементов поликультурности и ограниченность развивающих возможностей образовательной среды. В процессе деятельности, стимулирующей общение, редко соблюдается баланс между слушанием и говорением. Педагоги редко говорят с детьми о логических взаимосвязях и стимулируют их размышлять на протяжении всего дня на двух языках.

Таким образом, процесс формирования полноценного билингвизма, в целом, будет зависеть от состояния билингвальной образовательной среды и системы комплексной психолого-педагогической поддержки развития раннего билингвизма, а также уровня профессионального мастерства педагога, способного осуществлять деятельность в поликультурной среде и обеспечивать успешное формирование билингвальной компетентности у детей младшего возраста. Очевидно, что проблема качества билингвального образования неразрывно связана с подготовкой высококвалифицированных педагогов для этой системы, не только обладающих теоретическими знаниями, но и способных на практике решать задачи формирования двуязычия у детей, коммуникативной компетентности в условиях поликультурного образования.

Финансирование

Статья написана при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект № 17-29-02092 офи_м.

Литература

1. Алиев Р., Каже Н. Билингвальное образование: Теория и практика. Рига: «RETORIKA A», 2005. 384 с.
2. Багирков Х.З. Билингвизм: теоретические и прикладные аспекты: Монография. Майкон: АГУ, 2004. 316 с.
3. Баева И.А., Лактионова Е.Б. Экспертная оценка состояния образовательной среды на предмет комфортности и безопасности // Психологическая наука и образование. 2013. № 6. С. 5—13.
4. Баянова Л.Ф. Психология дошкольника в нормативной ситуации: Монография. Казань: Изд-во Казанского университета, 2017. 128 с.
5. Библер В.С. Культура. Диалог культур // Вопросы философии. 1989. № 6. С. 31—42.
6. Бородич А.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: учебник. М.: Просвещение, 2004. 255 с.
7. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Оценка качества дошкольного образования: зарубежный опыт // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2011. № 3. С. 22—32.
8. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия. М.: Изд-во МГУ, 1969. 160 с.
9. Выготский Л.С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте // Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. Т. 3: Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. С. 329—337.
10. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам как наука: проблемы и перспективы [Электронный ресурс] // Вестник Московского государственного областного университета. 2013. № 1. URL: <http://www.evestnik-mgou.ru/Articles/Doc/281> (дата обращения: 2.04.2018).
11. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учебное пособие. М.: ИЦ Академия, 2004. 336 с.
12. Иванова Н.В. Билингвальное образование дошкольников. [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=9987> (дата обращения: 10.04.2018).
13. Кабакчи В.В. Английский язык межкультурного общения новый аспект в преподавании английского языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 6. С. 84—89.
14. Комиссарова Л.Г. Особенности создания билингвальной (трилингвальной) среды в дошкольной образовательной организации // Современные тенденции развития науки и технологий. 2017. № 1. Часть 9. С. 62—64.
15. Кудрявцева Е.Л., Волкова Т.В. Практика работы с дошкольниками-билингвами // Das Neue in Erforschung und Vermittlung des Russischen. 2014. С. 216—273.
16. Лактионова Е.Б. Модель психологической экспертизы образовательной среды и ее эмпирические показатели [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2013. № 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/1/Laktionova.phtml> (дата обращения: 06.04.2018)
17. Лактионова Е.Б. Психологическая экспертиза образовательной среды: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб, 2013. 53 с.
18. Леонтьев А.А. Психолингвистические предпосылки раннего овладения иностранным языком // Иностранные языки в школе. 1985. № 5. С. 24—30.
19. Нормативный документ «Конвенция о правах ребенка образовании» (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20 ноября 1989 г.). Ратифицирована Постановлением ВС СССР 13 июня 1990 г. № 1559-1 [Электронный ресурс] // СПС Консультант Плюс. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml
20. Положение о гранте «Лучший билингвальный детский сад» (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 10 марта 2017 г. N под-396/17) [Электронный ресурс] URL: http://mon.tatarstan.ru/rus/file/pub/pub_922637.pdf
21. Протасова Е.Ю. Двуязычные дошкольные учреждения: организация работы // Дошкольное воспитание. 2003. № 3. С. 17—21.
22. Протасова Е.Ю., Родина Н.М. Методика обучения дошкольников иностранному языку. М.: Владос, 2010. 304 с.
23. Протасова Е.Ю. Психолого-педагогические и лингводидактические основы двуязычного воспитания в детском саду: Автореф. дис. ... д-ра педагогич. наук. М.: Институт общего среднего образования РАО. 1996. 48 с.
24. Психологические основы обучения неродному языку: Хрестоматия / Под ред. А.А. Леонтьева. М.: Изд-во МОДЭК, 2004. 448 с.
25. Сахипова З.Г. Проблема языка и речи в поликультурной семье [Электронный ресурс] // Вестник РУДН. Серия: Лингвистика. 2010. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-yazyuka-i-rechi-v-polikulturnoy-semie> (дата обращения: 22.04.2017).
26. Улзытуева А.И. Билингвальное образовательное пространство как социокультурный феномен // Профессиональное образование, теория и методика обучения. Ученые записки ЗабГГПУ. 2011. С. 127—132.
27. Умняшова И.Б., Сафуанов Ф.С. Модель психолого-педагогической экспертизы в системе образования // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 4. С. 75—83. doi: 10.17759/pse.2017220411
28. Умняшова И.Б. Психолого-педагогическая экспертиза в системе образования: основные

- направления и подходы // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 3. С. 5—18. doi: 10.17759/pse.2017220301
29. *Ширин А.Г.* Билингвальное образование в отечественной и зарубежной педагогике: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Великий Новгород, 2007. 54 с.
30. *Шишова Е.О.* Взаимосвязь качества образовательной среды и субъектно-личностных характеристик дошкольника // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2017. № 10. С. 50—59.
31. *Шишова Е.О.* Психологические факторы формирования двуязычия как оптимальная среда условия эффективного билингвального образования дошкольников // Материалы Международной научно-практической конференции «Общее и особенное в культурах и традициях народов» (г. Москва, 28-29 сентября 2017 г.). Москва: МО и Н РФ, РАО. С. 389—392.
32. *Шишова Е.О.* Системный подход к изучению психологических факторов успешности овладения неродным языком [Электронный ресурс] // Вестник ТГГПУ. 2010. № 20. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/cistemnyy-podhod-k-izucheniyu-psihologicheskikh-faktorov-uspeshnosti-ovladieniya-nerodnym-yazykom>.
33. *Шиян И.Б.* Структурно-диалектическая психология развития и культурно-историческая теория Л.С. Выготского // Вестник МГПУ. Серия Педагогика и психология. 2011. № 1(15). С. 34—43.
34. *Baker C.* Becoming bilingual through bilingual education / Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication. Auer, Peter and Li, Wey (editors). Berlin, New York (Mouton de Gruyter), 2007. pp. 131—154.
35. *Baker C.* Foundations of Bilingual education and Bilingualism, Multilingual Matters / C. Baker. — Printed in the USA, Copiright, 2001. 476 p.
36. *Gabdulchakov V.F., Shishova E.O.* Educating Teachers for a Multicultural School Environment. Intercultural Communication: Strategies, Challenges and Research. Monograph. Chapter 1. Nova Science Publishers. Hauppauge, NY, United States. 2017. pp. 1—41.
37. *Kruger-Potratz M.* Interkulturelle Pedagogik. Studienbriefder Fernuniversitdt Hagen. 1994. 173 p.

Bilingual Education: The Model of Measuring Quality of Bilingual Learning Environment in Early Childhood

Bayanova L.F.*,

Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia,

balan7@yandex.ru

Shishova E.O.**,

Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia,

evgshishova@yandex.ru

The article is devoted to the problem of bilingualism in preschool children living in bilingual and multilingual environments in Russia. The need to increase the effectiveness of the development of bilingualism and communicative competence in children in multicultural educational settings requires a system of integrated psychological and pedagogical support for the development of early bilingualism. The paper describes the main psychological conditions of bilingualism development and proposes an organizational model of expertise of the quality of bilingual educational environment in early childhood, revealing the essence of language development and learning through the identification of its structural and procedural characteristics. The model has practical significance for improving the quality of bilingual education as one of its tasks is the development of the child's personality. The empirical data was obtained in a study of eight bilingual preschool educational organizations of the Republic of Tatarstan, on a sample of 528 people (24 educators and 504 preschoolers).

Keywords: model of expertise of bilingual learning environment, components of bilingual learning environment, psychological factors, early bilingualism, cognitive and communicative development.

Funding

The research was funded by the Russian Foundation for Basic Research, Project № 17-29-02092 ofi_m.

References

1. Aliev R., Kazhe N. Bilingual'noe obrazovanie: Teoriya i praktika [Bilingual education. Theory and practice]. Riga: «RETORIKA A», 2005. 384 p. (In Russ.).
2. Bagirokov Kh.Z. Bilingvizm: teoreticheskie i prikladnye aspekty: Monografiya [Bilingualism: theoretical and applied aspects: Monograph]. Maikon: AGU, 2004. 316 p. (In Russ.).
3. Baeva I.A., Laktionova E.B. Ekspertnaya otsenka sostoyaniya obrazovatel'noi sredy na predmet komfortnosti i bezopasnosti [Expert assessment of the educational environment for comfort and safety].

4. Bayanova L.F. Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education], 2013, no. 6, pp. 5—13. (In Russ., Abstr. in Engl.).
5. Bayanova L.F. Psikhologiya doshkol'nika v normativnoi situatsii: Monografiya [Psychology of a preschool child in a normative situation]. Kazan': Publ. Kazan university, 2017. 128 p.
5. Bibler V.S. Kul'tura. Dialog kul'tur [Dialogue of Cultures]. *Voprosy filosofii [Issues of Philosophy]*, 1989, no. 6, pp. 31—42.
6. Borodich A.M. Metodika razvitiya rechi detei doshkol'nogo vozrasta: uchebnyk [Methods of speech

For citation:

Bayanova L.F., Shishova E.O. Bilingual Education: The Model of Measuring Quality of Bilingual Learning Environment in Early Childhood. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 2, pp. 37—49. doi: 10.17759/pse.2019240204 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Bayanova Larisa Faritovna, PhD in Psychology, Professor, Head of the Department of Educational Psychology, Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia. E-mail: balan7@yandex.ru

** Shishova Evgeniya Olegovna, PhD in Pedagogics, Associate Professor, Department of Educational Psychology, Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia. E-mail: evgshishova@yandex.ru

- development for preschool children]. Moscow: Prosveshchenie, 2004. 255 p.
7. Veraksa N.E., Veraksa A.N. Otsenka kachestva doshkol'nogo obrazovaniya: zarubezhnyi opyt. [Assessment of the quality of preschool education: foreign experience]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teoriya i praktika [Modern preschool education: Theory and practice]*, 2011, no. 3, pp. 22—32.
8. Vereshchagin E.M. Psikhologicheskaya i metodicheskaya kharakteristika dvuyazychiya [Psychological and methodical characteristics of bilingualism]. Moscow: Publ. MGU, 1969. 160 p.
9. Vygotskii L.S. K voprosu o mnogoyazychnii v detskom vozraste [On the issue of multilingualism in childhood]. In Davydov V.V. (ed.), *Sobranie sochinenij: V 6 t. 3: Problemy razvitiya psikhiki [Collected Works: in 6 vol. Vol. 2. Problems of general psychology]*. Moscow: Pedagogika, 1983, pp. 329—337.
10. Gal'skova N.D. Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam kak nauka: problemy i perspektivy [Elektronnyi resurs] [Modern methods of teaching foreign languages as a science: problems and prospects]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta [Bulletin of the Moscow State Regional University]*, 2013, no. 1. Available at: <http://evestnik-mguo.ru/Articles/View/281> (Accessed: 2.04.2018).
11. Gal'skova N.D., Gez N.I. Teoriya obucheniya inostrannym yazyka. Lingvodidaktika i metodika: uchebnoe posobie [The theory of teaching a foreign language. Linguodidactics and methodology]. Moscow: Publ. Akademiya, 2004. 336 p.
12. Ivanova N.V. Bilingval'noe obrazovanie doshkol'nikov [Elektronnyi resurs] [Bilingual education of preschool children]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya [Modern problems of science and education]*, 2013, no. 4. Available at: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=9987> (Accessed: 10.04.2018).
13. Kabakchi V.V. Angliiskii yazyk mezhkul'turnogo obshcheniya novyi aspekt v prepodavanii angliiskogo yazyka [English language of intercultural communication a new aspect in the teaching of English]. *Inostrannye yazyki v shkole [Foreign languages in school]*, 2000, no. 6, pp. 84—89.
14. Komissarova L.G. Osobennosti sozdaniya bilingval'noi (trilingval'noi) sredy v doshkol'noi obrazovatel'noi organizatsii [Features of creating a bilingual (trilingual) environment in the preschool educational organization]. *Sovremennye tendentsii razvitiya nauki i tekhnologii [Current trends in the development of science and technology]*, 2017, no. 1, part 9, pp. 62—64.
15. Kudryavtseva E.L., Volkova T.V. Praktika raboty s doshkol'nikami-bilingvami [The practice of working with preschool-bilinguals]. *Das Neue in Erforschung und Vermittlung des Russischen*, 2014, pp. 216—273.
16. Laktionova E.B. Model' psikhologicheskoi ekspertizy obrazovatel'noi sredy i ee empiricheskie pokazateli [Elektronnyi resurs] [Model of psychological examination of the educational environment and its empirical indicators]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological and pedagogical studies]*, 2013, no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2013/1/Laktionova.phtml> (Accessed: 06.04.2018). (In Russ., Abstr. in Engl.).
17. Laktionova E.B. Psikhologicheskaya ekspertiza obrazovatel'noi sredy: Avtoref. diss. ... doktora psikhologicheskikh nauk [Psychological examination of the educational environment. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Sankt-Peterburg, 2013. 53 p.
18. Leont'ev A.A. Psikholingvicheskie predposylki rannego ovladeniya inostrannym yazykom [Psycholinguistic prerequisites for the early mastery of a foreign language]. *Inostrannye yazyki v shkole [Foreign languages in school]*, 1985, no. 5, pp. 24—30.
19. Normativnyi dokument «Konventsiya o pravakh rebenka obrazovaniya» (odobrena General'noi Assambleei OON 20 noyabrya 1989 g.). Ratifitsirovana Postanovleniem VS SSSR 13 iyunya 1990 g. № 1559-1. SPS Konsultant Plyus [Elektronnyi resurs] [Normative document “Convention on the Rights of the Child Education” (approved by the UN General Assembly on November 20, 1989). Ratified by the Decree of the Supreme Soviet of the USSR on June 13, 1990 No. 1559-1]. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml
20. Polozhenie o grante «Luchshii bilingval'nyi detskii sad» (utv. prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RT ot 10 marta 2017 g. N pod-396/17) [Elektronnyi resurs] [Regulations on the grant “The Best Bilingual Kindergarten” (approved by the order of the Ministry of Education and Science of the Republic of Tatarstan on March 10, 2017, no. under-396/17)]. URL: http://mon.tatarstan.ru/rus/file/pub/pub_922637.pdf (Accessed: 18.03.2018)
21. Protasova E.Yu. Dvuyazychnye doshkol'nye uchrezhdeniya: organizatsiya raboty [Bilingual preschool institutions: organization of work]. *Doshkol'noe vospitanie [Preschool education]*, 2003, no. 3, pp. 17—21.
22. Protasova E.Yu., Rodina N.M. Metodika obucheniya doshkol'nikov inostrannomu yazyku [Method of teaching preschoolers to a foreign language]. Moscow: Vldos, 2010. 304 p.
23. Protasova E.Yu. Psikhologo-pedagogicheskie i lingvodidakticheskie osnovy dvuyazychnogo vospitaniya v detskom sadu. Avtoref. diss. ... doktora pedagogicheskikh nauk [Psychological-pedagogical and linguodidactic bases of bilingual education in kindergarten. Ph. D. (Pedagogy) Thesis]. Moscow: Institut obshchego srednego obrazovaniya RAO, 1996. 48p.
24. Psikhologicheskie osnovy obucheniya nerodnomu yazyku: Khrestomatiya [Psychological foundations of

- teaching non-native language]. Leont'ev A.A. (ed.). Moscow: Publ. MODEK, 2004. 448 p.
25. Sakhipova Z.G. Problema yazyka i rechi v polikul'turnoi sem'e [Elektronnyy resurs] [The problem of language and speech in a multicultural family]. *Vestnik RUDN [Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Linguistic]*, Seriya: Lingvistika, 2010, no. 2. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-yazyka-i-rechi-v-polikulturnoy-semie> (Accessed: 22.04.2017).
26. Ulzytueva A.I. Bilingual'noe obrazovatel'noe prostranstvo kak sotsiokul'turnyi fenomen [Bilingual educational environment as a socio-cultural phenomenon]. *Professional'noe obrazovanie, teoriya i metodika obucheniya [Vocational education, theory and methods of teaching]*, 2011, pp. 127—132.
27. Umnyashova I.B., Safuanov F.S. Model' psikhologo-pedagogicheskoi ekspertizy v sisteme obrazovaniya [Model of psychological and pedagogical expertise in the education system]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education psyedu.ru]*, 2017. Vol. 22, no. 4, pp. 75—83. doi: 10.17759/pse.2017220411. (In Russ., Abstr. in Engl.).
28. Umnyashova I.B. Psikhologo-pedagogicheskaya ekspertiza v sisteme obrazovaniya: osnovnyye napravleniya i podkhody [Psychological and pedagogical expertise in the education system: basic directions and approaches]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education psyedu.ru]*, 2017. Vol. 22, no. 3, pp. 5—18. doi: 10.17759/pse.2017220301. (In Russ., Abstr. in Engl.).
29. Shirin A.G. Bilingual'noe obrazovanie v otechestvennoi i zarubezhnoi pedagogike: avtoref. dis. ... doktora ped. nauk [Bilingual education in domestic and foreign pedagogy. Ph. D. (Pedagogy) Thesis]. Velikii Novgorod, 2007. 54 p.
30. Shishova E.O. Vzaimosvyaz' kachestva obrazovatel'noi sredy i sub'ektno-lichnostnykh kharakteristik doshkol'nika [The impact of an educational environment's quality on personality development in early preschool]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teoriya i praktika [Modern preschool education. Theory and practice]*, 2017, no. 10, pp. 50—59.
31. Shishova E.O. Psikhologicheskije faktory formirovaniya dvuyazychiya kak optimal'naya sreda usloviya effektivnogo bilingval'nogo obrazovaniya doshkol'nikov [Psychological factors of the formation of bilingualism as an optimal environment for the effective bilingual education of preschool children]. In materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii «*Obshchee i osobennoe v kul'turah i traditsiyah narodov*», (g. Moskva, 28—29 sentyabrya 2017 g.). [Proceedings of the International Scientific and Practical Conference “*General and Special in the Cultures and Traditions of Peoples*”]. Moscow: RAO, pp. 389—392.
32. Shishova E.O. Cistemnyi podkhod k izucheniyu psikhologicheskikh faktorov uspehnosti ovladeniya nerodnym yazykom [Elektronnyy resurs] [Systemic approach to the study of psychological factors of the success of mastering non-native language]. *Vestnik TGGPU [Bulletin of the TGGPU]*, 2010, no. 20. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/cistemnyy-podhod-k-izucheniyu-psikhologicheskikh-faktorov-uspehnosti-ovladieniya-nerodnym-yazykom>.
33. Shiyan I.B. Strukturno-dialekticheskaya psihologiya razvitiya i kul'turno-istoricheskaya teoriya L.S. Vygotskogo [Structural-dialectical developmental psychology and cultural-historical theory Vygotsky]. *Vestnik MGPU. Seriya Pedagogika i psihologiya [Bulletin of the Moscow State Pedagogical University. Series of Pedagogy and Psychology]*, 2011, no. 1 (15), pp. 34—43.
34. Baker C. Becoming bilingual through bilingual education / Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication. Auer, Peter and Li, Wey (editors). Berlin, New York (Mouton de Gruyter), 2007, pp. 131—154.
35. Baker C. Foundations of Bilingual education and Bilingualism, Multilingual Matters / C. Baker. — Printed in the USA, Copiright, 2001. 476 p.
36. Gabdulchakov V.F., Shishova E.O. Educating Teachers for a Multicultural School Environment. Intercultural Communication: Strategies, Challenges and Research. Monograph. Chapter 1. Nova Science Publishers. Hauppauge, NY, United States. 2017, pp. 1—41.
37. Kruger-Potratz M. Interkulturelle Pedagogik. Studienbriefder Fernuniversitdt. Hagen, 1994. 173 p.

Проблемы развития учебной самостоятельности младших школьников

Зайцев С.В.*,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
loo-site@rambler.ru

Обсуждаются и анализируются основные проблемы и противоречия, препятствующие успешному решению задачи формирования у младших школьников учебной самостоятельности, актуальность которой обусловлена введением нового государственного стандарта начального общего образования. Выделены основные противоречия, препятствующие становлению учебной самостоятельности: между свободой и необходимостью, единством и многообразием в обучении, между новыми образовательными задачами и несоответствующей им традиционной практикой школьного обучения. Подчеркивается, что преодоление этих фундаментальных противоречий требует не просто модернизации отдельных средств и методов обучения, а существенного изменения профессиональной позиции учителя, разработки и использования принципиально иных педагогических технологий: создания в классе активной и вариативной образовательной среды, управления ею в целях развития учебной самостоятельности школьников, ведения мониторинга за индивидуальным развитием каждого ученика. Автор формулирует условия, способствующие развитию учебной самостоятельности обучающихся, и представляет общую схему реализации этих условий на уроках в начальной школе.

Ключевые слова: учебная самостоятельность, вариативная образовательная среда, индивидуальные особенности учения, профессиональная позиция учителя.

Введение нового государственного стандарта начального общего образования поставило перед практиками сложную задачу — обеспечить формирование у младших школьников умения учиться «как компетенции, обеспечивающей овладение новыми компетенциями». По существу, речь идет о формировании у ребенка умения учить самого себя или об учебной самостоятельности.

Справедливости ради стоит заметить, что стремление к развитию детской самостоятельности и свободы в процессе обучения и воспитания озвучивалось довольно давно. Еще в XVIII веке Жан-Жак Руссо и И. Песталоцци, в XIX веке — А. Дистервег и К.Д. Ушинский, а также многочисленные сторонники теории свободного воспитания выступали за предоставление учащимся в обучении

Для цитаты:

Зайцев С.В. Проблемы развития учебной самостоятельности младших школьников // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 2. С. 50—58. doi: 10.17759/pse.2019240205

* Зайцев Сергей Викторович, кандидат психологических наук, доцент, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Россия. E-mail: loo-site@rambler.ru

возможности для проявления их деятельной самостоятельности. Впоследствии М. Монтессори в своей педагогической системе удалось довольно успешно реализовать эту идею на практике.

Среди отечественных психологов одним из первых значение детской активности в обучении раскрыл Л.С. Выготский, который пассивность, несамостоятельность ученика в процессе обучения называл «верхом психологической несуразности». Еще в начале прошлого века он призывал положить в основу воспитательного процесса опыт самостоятельных действий ученика. Так, в своей «Педагогической психологии» Л.С. Выготский писал: «Ученик до сих пор всегда стоял на плечах учителя. Он смотрел на все его глазами и судил его умом. Пора поставить ученика на собственные ноги, заставить его ходить и падать, терпеть боль от ушибов и выбирать направление. И то, что верно относительно ходьбы — ей можно научиться только на собственных ногах и на собственных падениях, — одинаково приложимо ко всем сторонам воспитания» [1, с. 363].

Судя по тому, что и теперь, спустя много лет, развитие учебной самостоятельности детей снова стоит на повестке дня, путь к этой мечте был долог и тернист. И сейчас, в наши дни учителя далеко не всегда успешно справляются с этой задачей. Почему? Видимо, на пути успешного формирования учебной самостоятельности стояло и стоит несколько сложных проблем.

Одна из них носит философско-методологический характер и заключается в **противоречии между свободой и необходимостью, свободой и принуждением**. С одной стороны, ФГОС ставит своей целью развитие учебной самостоятельности, т.е. в известном смысле свободы учащихся, а с другой — Госстандарт, будучи «совокупностью норм и требований», сам выступает ограничителем этой свободы. Очевидно, что развитие самостоятельности возможно исключительно в самостоятельной деятельности ребенка, а это, в свою очередь, предполагает предоставление ученику известной свободы действий. В то же время всякий стандарт по своему определению является сводом определенных требований, обязатель-

ных для исполнения и тем самым заведомо ограничивающих эту свободу. Таким образом, возникает очевидное *противоречие между заявляемой свободой действий ученика и воздвигаемой перед ним необходимостью следовать установленным «нормам», усваивать определенный извне «обязательный минимум» учебного содержания*.

Нужно признать, что любое обучение и воспитание неизбежно сопряжены с известным насилием, принуждением, ограничением ученика. Вообще никак не контролируемая самостоятельность, свобода ребенка может не только не способствовать его успешному развитию и обучению, но и нанести ему прямой вред. Однако если бы речь шла о формировании учебной исполнительности учащихся, то подобная методология принуждения, ограничения, по всей вероятности, была бы уместна. Если же требуется формирование учебной самостоятельности, то возникает еще одно противоречие. Это *противоречие между целями и методами обучения*.

На наш взгляд, преодоление указанных противоречий кроется в разрешении следующих принципиальных вопросов. Как обеспечить разумное соотношение свободы и необходимости? Как управлять развитием свободы и самостоятельности учащихся?

В указанной выше проблеме кроется еще одно характерное противоречие. Это *противоречие между новыми образовательными задачами и давно сложившейся практикой обучения*. С одной стороны, новый ФГОС нацеливает учителя на воспитание в учащихся способности к саморазвитию, формированию у них учебной самостоятельности, а с другой — многие учителя до сих пор находят во власти давно укоренившейся практики подчинения, принуждения ученика. На протяжении многих лет профессиональная роль учителя заключалась в том, чтобы быть главным (если не сказать единственным) активным действующим лицом в классе. От ученика требовалось лишь умение следовать указаниям учителя, действовать по установленному образцу, аккуратно и точно исполнять его требования. Самостоятельность и свобода действий самого ученика в учебном

процессе не то что не поощрялась, а зачастую даже подавлялась, поскольку расценивалась как проявление «недисциплинированности», «конфликтности» и «непослушания».

Как ни парадоксально это прозвучит, но такая роль приводит к тому, что учитель учится вместо ученика. В самом деле, в сложившейся практике обучения именно учитель совершает за учащихся почти все основные учебные действия: ставит цели, планирует учебную работу учащихся, а по ее завершении контролирует и оценивает их достижения. Это он выполняет вместо ученика учебную деятельность, а у последнего постепенно формируется «выученная беспомощность».

Возникают новые важные вопросы. Можно ли развивать у учащихся учебную самостоятельность привычными средствами подчинения и принуждения? Как обеспечить развитие учебной самостоятельности, не подавляя ее?

Пытаясь ответить на поставленные нами же здесь вопросы, мы наметили некоторые пути к разрешению указанного противоречия между свободой и необходимостью, свободой и принуждением.

Во-первых, *развитие свободной активности, самостоятельности учащихся должно стать целью образования*. Отрадно, что развитие учебной самостоятельности, наконец, стало не просто благим пожеланием, а приоритетной задачей и одним из основных образовательных результатов, зафиксированных в ФГОС НОО. Нашла свое воплощение идея, высказанная более полувека назад С.И. Гессеном: «Принудительное по необходимости образование должно быть свободным по цели» [2, с. 64].

В новом стандарте ставится цель сформировать у младших школьников умение учиться, которое понимается как «совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса» [6, с. 27]. Такое умение ученика самостоятельно организовывать и осуществлять свою учебную деятельность мы называем учебной самостоятельностью.

Как известно, одним из структурных элементов любой деятельности, в том числе и учебной, является действие. Отличительная особенность именно учебной деятельности заключается в том, что ее целью и результатом выступает изменение самого субъекта деятельности. Поэтому среди всего разнообразия учебных действий мы выделяем лишь те, которые характеризуют ученика как субъекта организации своей учебной деятельности: *целеполагание, планирование, учение, контроль* (самоконтроль), *оценка* (самооценка). Их принято называть основными или регулятивными. Таким образом, в нашем понимании, учебная самостоятельность есть умение выполнять основные учебные действия без чьей-либо помощи.

Во-вторых, *для развития учебной самостоятельности учащихся необходимо использовать средства опосредованного управления*. Нужны такие средства, которые способны опираться на самостоятельную активность учащихся, придавая ей при этом нужное учителю направление. По меткому выражению Ж.-Ж. Руссо, это должны быть средства «хорошо направленной свободы», которые позволяют учителю осуществлять не прямое, косвенное управление обучением и развитием учащихся. Нужны средства опосредованного управления, т.е. управления посредством создания соответствующей образовательной среды. Учитель при этом управляет учениками не непосредственно, отдавая им прямые указания и инструкции, а нужным образом конструирует и регулирует окружающую их среду, предоставляя им возможность для самостоятельной деятельности в рамках этой среды. По словам Л.С. Выготского, «социальная среда есть истинный рычаг воспитательного процесса, и вся роль учителя сводится к управлению этим рычагом... Педагог, изменяя среду, воспитывает ребенка» [1, с. 83].

Подводя итог сказанному, можно сделать следующий вывод. ***Для развития учебной самостоятельности младших школьников нужна активная образовательная среда. Среда, которая стимулирует их к активному и самостоятельному осуществлению***

основных учебных действий, в которой учащиеся могут реально влиять на то, что и как они изучают. В обычной образовательной среде эти полномочия почти исключительно находятся в руках учителя.

Конечно, активная образовательная среда лишь инструмент, лишь средство. Для того, чтобы учитель смог грамотно распорядиться этим средством, нужно формировать у него новую профессиональную позицию и новые компетенции.

Профессиональная позиция учителя, занимающегося развитием учебной самостоятельности учащихся, заключается в том, чтобы быть наблюдательным помощником и организатором процесса их саморазвития. Такая позиция требует существенного изменения традиционной системы учебного взаимодействия учителя с учащимися — выражение им искреннего стремления слушать и слышать ученика, принимать и поддерживать проявления его учебной самостоятельности и инициативы [7; 8]. Кроме того, новая позиция требует от учителя овладения новой профессиональной компетенцией — умением создавать активную образовательную среду и управлять ею в целях обучения и развития учащихся. Эта среда должна отвечать принципам безопасности и личного комфорта для каждого ребенка, изменчивости, а также вариативности и многообразия форм, средств и материалов [4]. Как пишет Л.С. Выготский: «На долю учителя выпадает новая ответственная роль. Ему предстоит сделаться организатором той социальной среды, которая является единственным воспитательным фактором» [1, с. 360].

Нет лучшего способа обнаружить многообразие индивидуальных различий учащихся, чем предоставить им возможность действовать самостоятельно, по своему усмотрению. Пожалуй, никогда индивидуальность не проявляет себя столь ярко и разносторонне, как в условиях предоставленной свободы. Не будучи скованной строгими рамками правил и требований, установленных образцов действий, индивидуальное своеобразие каждого ученика раскрывается в полной мере. Поощряя учащихся действовать самостоятельно,

мы тем самым стимулируем их к раскрытию и развитию их индивидуальности. Иными словами, ориентация на развитие у детей учебной самостоятельности неизбежно потребует от учителя ведения кропотливой индивидуальной работы с каждым ребенком.

И здесь мы сталкиваемся еще с одной фундаментальной проблемой, стоящей на пути развития учебной самостоятельности учащихся и одновременно индивидуализации школьного обучения. Эта проблема заключается в известном **противоречии между единством и разнообразием**, а точнее, **между инвариантностью учебной программы и вариативностью индивидуальных особенностей обучения школьников, для которых эта программа предназначена.** В сложившейся практике школьного обучения это противоречие проявляется в ряде характерных последствий.

Во-первых, инвариантность учебной программы провоцирует учителя вести обучение вопреки индивидуальным различиям учащихся, ориентироваться на так называемого «среднего ученика», использовать давно известные средства единообразного обучения — фронтальный урок, обучение по образцам и т.п. При таких условиях средства и методы индивидуального обучения остаются для большинства учителей попросту невостребованными.

Во-вторых, исходя из традиционно принятой роли быть главным организатором и управителем деятельности учащихся в классе, учитель пытается осуществить индивидуализацию на основе своей профессиональной активности. Иными словами, он сам, исходя из поставленных образовательных задач, своего профессионального опыта и интуиции, а также на основе своих представлений об индивидуальных особенностях учащихся, определяет, кому из учащихся и какое задание дать, как организовать и оценить его работу. Однако даже у опытного учителя в массовой школе никогда не хватит ни времени, ни сил, чтобы обеспечить индивидуальный подход к каждому ученику. Индивидуализация, если и осуществляется, то по отношению лишь к отдельным (как правило, отстающим, проблемным) ученикам, либо к отдельным категориям учащихся.

В-третьих, как правило, у учителей нет ясного понимания, какие именно индивидуальные особенности учащихся и как нужно использовать в обучении. Среди всего многообразия индивидуальных особенностей учащихся учитель обычно выделяет и использует лишь уровень их учебной успеваемости.

Разрешение противоречия между единством и разнообразием возможно, на наш взгляд, лишь на пути обеспечения *многообразия в единстве*. Внутри единства пространства школы, класса, учебной программы важно обеспечить широкое разнообразие возможностей для различных вариантов действия учащихся. Иными словами, *в рамках единого школьного пространства нужно создать вариативную (многообразную) образовательную среду*. Такая среда предоставляет учащимся возможности, с одной стороны, действовать в соответствии со своими индивидуальными особенностями, предпочтениями, а с другой — проявлять свою личную активность, в частности, свою индивидуальную учебную избирательность.

Работа в условиях вариативной образовательной среды требует от учителя *перехода к иному типу индивидуализации — индивидуализации на основе личной активности учащихся* [3]. При такой индивидуализации уже не учитель, а ученик определяет, что, как и с кем ему изучать. В вариативной среде каждому ученику в соответствии с его индивидуальными предпочтениями предоставляется право на свободный и самостоятельный выбор из целого ряда возможных альтернатив (учебных заданий, средств и способов учебной работы и т.д.). Однако сам подбор этих альтернатив, их структурирование и организация, определение условий выбора осуществляется учителем в соответствии с поставленными образовательными задачами. Так осуществляется тонкий и подвижный баланс между личной активностью ученика и профессиональной активностью учителя.

О роли ученического выбора в обучении стоит сказать особо, поскольку он создает условия не только для реальной индивидуализации школьного обучения, но и для рефлексивного развития младших школьников,

которое, как известно, лежит в основе овладения учебной деятельностью, развития учебной самостоятельности.

В самом деле, принимая решение, делая выбор, ученик вынужден не только сопоставлять предлагаемые альтернативы между собой (проводить их сравнительный анализ), но и соотносить их со своими интересами и возможностями, т.е. проводить рефлексивный анализ и самооценку. В ситуации выбора средств и способов выполнения учебных действий у ученика формируется рефлексия сразу в двух отношениях: в отношении *учебных действий* (осознание того, что и зачем я **делаю**) и в отношении себя как *субъекта* этих действий (осознание того, как **я** это делаю, каково **мое** индивидуальное своеобразие в этих действиях).

Еще одно, что необходимо сделать для разрешения вышеназванной проблемы, это доопределить понятие «индивидуальные особенности учащихся», разработать удобный учителю инструмент для их выявления и развития. В ходе предшествующих исследований возможностей индивидуализации в процессе развития учебной самостоятельности мы определили, что под индивидуальными особенностями учения будем понимать устойчиво предпочитаемые учащимися индивидуальные способы выполнения учебных действий в однотипных образовательных ситуациях [5].

Если обобщить все вышеперечисленные пути преодоления указанного противоречия, то можно заключить, что **для развития учебной самостоятельности младших школьников нужна вариативная образовательная среда. Среда, которая предоставляет учащимся на выбор различные средства и способы выполнения основных учебных действий**. Активность учащихся в этом случае проявляется в их учебной избирательности к этим средствам и способам.

Работа с вариативной образовательной средой, предоставление выбора, индивидуализация по отношению к каждому ученику также потребуют изменения профессиональной позиции педагога. Учитель должен стремиться принимать каждого ученика в классе таким, какой он есть, во всей совокупности

его индивидуальных свойств и отношений, сохранять и развивать его индивидуальность.

Среди профессиональных компетенций такого учителя наиболее ценными мы считаем умение создавать в классе вариативную образовательную среду, учитывающую индивидуальные особенности учения каждого ученика. От учителя при этом потребуется умение создавать и использовать на уроке вариативный дидактический материал, работать с субъектным опытом учащихся [9]. А также его умение изучать учащихся (выявлять их индивидуальные особенности и отслеживать их развитие) с помощью различных средств и методов сбора данных об их индивидуальном развитии: клинической беседы, естественно-го эксперимента, педагогического наблюдения и т.п. [10].

Итак, выше мы попытались проанализировать основные проблемы, которые стоят на пути успешного развития учебной самостоятельности младших школьников, и наметить некоторые пути их разрешения. В общем виде результат выглядит так. ***Для развития учебной самостоятельности младших школьников необходимо создать активную и вариативную образовательную среду, которая стимулирует их к самостоятельному осуществлению основных учебных действий и предоставляет учащимся на выбор различные средства и способы их выполнения.***

Примером создания такой среды на одном отдельно взятом уроке может служить разработанная нами модель урока «Самоучка» [5]. Главная особенность его заключается в том, что за время урока каждый учащийся самостоятельно и последовательно осуществляет все основные (регулятивные) учебные действия от планирования своей учебной работы до оценки ее результатов. При отборе средств и способов выполнения основных учебных действий мы опирались на хорошо знакомые учителям и младшим школьникам формы работы, а также на описанные в целом ряде научных исследований индивидуально-типологические особенности и стили учения.

На каждом этапе осуществления учебной деятельности на уроке каждому ученику предлагаются на выбор различные средства и спо-

собы выполнения учебных действий. Так, на этапе планирования он может выбрать для себя одну из предложенных стратегий учения, т.е. выбрать способ учения (индивидуально, в малой группе с одноклассниками или с учителем) и учебные средства (дидактический материал «Теоретик» или «Практик»). На этапе осуществления контроля ему предоставляется выбор способа контроля (самоконтроль, контроль одноклассника или контроль учителя) и средства контроля (контрольное задание или тест). Наконец, при оценке достигнутых результатов он может выбрать один из способов оценивания (самооценку, оценку одноклассника или оценку учителя), а также один или несколько критериев оценивания своей учебной работы.

Таким образом, на одном и том же уроке создается многообразие индивидуальных образовательных маршрутов для каждого ученика, происходит развитие регулятивных учебных действий, закладываются основы рефлексивного учения. Все это в своей совокупности придает, на наш взгляд, уроку «Самоучка» инновационный характер.

Важно также отметить, что на таких уроках существенным образом изменяется как профессиональная позиция учителя, так и позиция ученика.

Ученик здесь выступает уже не пассивным исполнителем замыслов учителя, а активным создателем собственных замыслов. По существу, он сам выстраивает свою учебную деятельность, самостоятельно конструируя из предложенных элементов свою индивидуальную траекторию обучения. Выбирая на уроке работу с учителем, ученик становится инициатором их учебного взаимодействия, проявляя тем самым свою «раннюю учебную самостоятельность» [8].

Учитель же на уроках «Самоучка» выступает одновременно в двух разных ролях. В одной из них — как часть, как один из ресурсов образовательной среды, которым может воспользоваться ученик для своего научения. В другой, гораздо более важной своей роли учитель является, говоря словами Л.С. Выготского [1], «организатором и управителем» активной образовательной среды. Ведь имен-

но он планирует и организует эти уроки, насыщает их дидактическим содержанием, обеспечивает разнообразием средств и способов действия. При этом вся управленческая активность учителя приходится на момент подготовки к уроку. На самом уроке «Самоучка» учитель выступает лишь в роли наблюдательного помощника.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
2. *Гессен С.И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс, 1995. 448 с.
3. *Зайцев С.В.* Личностно ориентированное обучение младших школьников // Директор школы. 2005. № 3. С. 56—65.
4. *Зайцев С.В.* Развивающая среда: принципы организации, вариативность и изменчивость // Директор школы. 2001. № 6. С. 68—80.
5. *Зайцев С.В.* Создание вариативных развивающих ситуаций на уроках в начальной школе // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 3. С. 46—52. doi:10.17759/pse.2017220305
6. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : от действия к мысли: пособие для учителя / Под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. 151 с.
7. *Полуянов Ю.А.* Взаимодействие учителя и учеников в ситуациях спонтанного проявления учебной самостоятельности младших школьников на занятиях изобразительным искусством в системе развивающего обучения // Культурно—историческая психология. 2018. Т. 14. № 3. С. 101—113. doi:10.17759/chp.2018140311
8. *Цукерман Г.А., Елизарова Н.В.* О детской самостоятельности // Вопросы психологии. 1990. № 6. С. 37—44.
9. *Якиманская И.С.* Основы личностно ориентированного образования. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. 220 с.
10. *Якиманская И.С., Рябоштан Е.П.* Изучение личности ученика в образовательном процессе. М.: Сентябрь, 2011. 176 с.

Problems of Developing Self-Reliance in Learning in Primary School Children

Zaitsev S.V.*,
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
loo-site@rambler.ru

The newly introduced state standard for primary education implies the formation of self-reliance in primary school children. However, this task is not an easy one to fulfill. Developing self-reliant learners can be challenging due to a number of fundamental contradictions such as the ones between the freedom offered to the child and the forced nature of some education methods; between the new educational tasks and the established school practices; between the invariant character of training standards and variability of individual learning features of schoolchildren. Overcoming these contradictions requires not only the formation of new teaching competencies in future teachers, but a fundamental change in the teacher's professional position. It's not enough to simply improve several means and methods of teaching, it's important to develop and apply radically new education technologies: create an active and versatile educational environment, initiate mediated management of child learning and development, introduce individualization on the basis of personal activities of children, carry out pedagogical observations of every individual's development. A lesson called "Self-taught learner" can be considered an example of such active and variable educational environment that promotes self-reliance in learning in children. In this lesson, every child masters some new learning content on their own and carries out basic learning actions step-by-step, moving along his/her individual learning route.

Keywords: self-reliance in learning, versatile educational environment, individual features of learning, teacher's professional position.

References

1. Vygotskii L.S. Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical psychology]. Moscow: Publ. Pedagogika, 1991. 480 p.
2. Gessen S.I. Osnovy pedagogiki. Vvedenie v prikladnyuyu filosofiyu [Basics of pedagogy. Introduction to Applied Philosophy]. Moscow: Publ. Shkola-Press, 1995. 448 p.
3. Zaitsev S.V. Lichnostno orientirovanoe obuchenie mladshikh shkol'nikov [Learner-centered education of primary school students]. *Direktor shkoly* [School director], 2005, no. 3, pp. 56—65. (In Russ., abstr. in Engl.)
4. Zaitsev S.V. Razvivayushchaya sreda: printsipy organizatsii, variativnost' i izmenchivost' [Developing environment: principles of organization, variability and changeability]. *Direktor shkoly* [School director], 2001, no. 6, pp. 68—80. (In Russ., abstr. in Engl.)
5. Zaitsev S.V. Sozdanie variativnykh razvivayushchikh situatsii na urokakh v nachal'noi shkole [Modeling of variable developing situations in primary school lessons]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2017. Vol. 22, no. 3, pp. 46—52. doi: 10.17759/pse.2017220305. (In Russ., abstr. in Engl.)
6. Kak proektirovat' universal'nye uchebnye deistviya v nachal'noi shkole : ot deistviya k mysl: posobie dlya uchitelya [How to design universal learning

For citation:

Zaitsev S.V. Problems of Developing Self-Reliance in Learning in Primary School Children. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 2, pp. 50—58. doi: 10.17759/pse.2019240205 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Zaitsev Sergey Viktorovich, PhD in Psychology, Associate Professor, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia. E-mail: loo-site@rambler.ru

- activities in primary school: from action to thought: a teacher's guide]. In Asmolov A.G. (ed.) Moscow: Publ. Prosveshchenie, 2008. 151 p.
7. Poluyanov Yu.A. Vzaimodeistvie uchitelya i uchenikov v situatsiyakh spontannogo proyavleniya uchebnoi samostoyatel'nosti mladshikh shkol'nikov na zanyatiyakh izobrazitel'nym iskusstvom v sisteme razvivayushchego obucheniya [The interaction of the teacher and students in situations of spontaneous manifestation of educational independence of primary school children in the fine arts classes in the system of developmental education]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2018. Vol. 14, no. 3, pp. 101—113. doi:10.17759/chp.2018140311. (In Russ., abstr. in Engl.)
8. Tsukerman G.A., Elizarova N.V. O detskoj samostoyatel'nosti [About child independence]. *Voprosy psikhologii* [Issues of Psychology], 1990, no. 6, pp. 37—44. (In Russ., abstr. in Engl.)
9. Yakimanskaya I.S. Osnovy lichnostno orientirovannogo obrazovaniya [Basics of personality-oriented education]. Moscow: Publ. BINOM. Laboratoriya znaniy, 2011. 220 p.
10. Yakimanskaya I.S., Ryaboshan E.P. Izuchenie lichnosti uchenika v obrazovatel'nom protsesse [Studying the student's personality in the educational process]. Moscow: Publ. Sentyabr', 2011. 176 p.

Влияние неблагоприятных социально-экономических факторов на школьную адаптацию первоклассников

Казакова Е.В.*,

ФГАОУ ВО САФУ им. М.В. Ломоносова,
Архангельск, Россия,
kaz-elena10@yandex.ru

Соколова Л.В.**,

ФГАОУ ВО САФУ им. М.В. Ломоносова,
Архангельск, Россия,
sluida@yandex.ru

Приводятся результаты исследования влияния неблагоприятных социально-экономических факторов предшкольного периода развития на характеристики школьной адаптации первоклассников г. Архангельска. В исследовании приняли участие 193 первоклассника в возрасте 7—8 лет. В работе применен комплекс из шестнадцати методик, позволяющих подойти к описанию основных компонентов школьной адаптации: когнитивного, эмоционального, эмоционально-поведенческого, поведенческого. Для обнаружения социально-экономических факторов риска был использован анализ результатов, полученных с помощью методики «Социальный паспорт семьи». Статистический анализ проводился с применением методов описательной статистики, корреляционного и пошагового дискриминантного анализа. Выделены следующие наиболее часто встречаемые факторы социально-экономического неблагополучия: резкие перемены в жизни ребенка, несоответствие расчетным величинам социальной нормы проживания семьи, злоупотребление родителями алкоголем и курением, неполные семьи. Показано, что неблагоприятные социально-экономические факторы предшкольного периода развития ребенка оказывают неоднозначное влияние на характеристики школьной адаптации, однако, являются существенным риском для проявления всех ее компонентов.

Ключевые слова: школьная адаптация, социально-экономические факторы риска, дезадаптация, первоклассники.

Для цитаты:

Казакова Е.В., Соколова Л.В. Влияние неблагоприятных социально-экономических факторов на школьную адаптацию первоклассников // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 2. С. 59—71. doi: 10.17759/pse.2019240206

* Казакова Елена Валерьевна, кандидат биологических наук, доцент, Северный Арктический федеральный университет имени М.В. Ломоносова (ФГАОУ ВО САФУ им. М.В. Ломоносова), Архангельск, Россия. E-mail: kaz-elena10@yandex.ru

** Соколова Людмила Владимировна, доктор биологических наук, профессор, Северный Арктический федеральный университет имени М.В. Ломоносова (ФГАОУ ВО САФУ им. М.В. Ломоносова), Архангельск, Россия. E-mail: sluida@yandex.ru

Введение

В ряде современных исследований показано, что детский организм чрезвычайно чувствителен к негативным воздействиям окружающей среды, в том числе и со стороны общества [9; 14; 16; 24; 28]. Наибольший интерес вызывают факторы, усложняющие процесс «приспособления» первоклассника к школьной жизни (школьной адаптации).

Существует много подходов к понятию школьной адаптации. Так, школьную адаптацию понимают как: приспособление ребенка к функционированию в рамках учебной деятельности, т.е. выполнению учебных и социальных требований, принятию на себя определенных ролевых обязательств [8]; совокупность признаков, свидетельствующих о соответствии социопсихологического и психофизиологического статуса ребенка требованиям ситуации обучения [13] и др. В нашем исследовании мы использовали понятие школьной адаптации как приспособление ребенка к новой системе социальных условий и требований, новым отношениям и видам деятельности [24]. Первоклассник, поступив в учебное заведение, адаптируется, осваивая школьное пространство, привыкая к новому режиму дня, принимая множество правил и ограничений, которые помогают выстроить поведение и установить взаимоотношения с учителем и сверстниками.

Исследователи выделяют разные признаки и критерии успешности школьной адаптации первоклассников. В многоуровневой структуре школьной адаптации можно остановиться на основных компонентах:

— когнитивный (предполагает успешность ребенка в обучении и выражается в положительных оценках по предметам, освоении учебных навыков, полноте и системности знаний);

— эмоционально-оценочный (устойчивое положительное отношение к школьным предметам, педагогам, видам деятельности);

— поведенческий (предполагает отсутствие систематически повторяющихся нарушений поведения ребенка в процессе обучения, ориентацию ребенка на школьные нормы и правила, способность установить отношения со сверстниками и взрослыми) [6; 24].

В психологической литературе присутствует незначительное количество работ, раскры-

вающих влияние социально-экономических факторов риска на характеристики школьной адаптации первоклассников. В их число входит множество средовых и микросредовых факторов: от низкого социально-экономического статуса семьи до неблагоприятной экологической обстановки [2; 17; 24]. Важное место среди них принадлежит неблагоприятным условиям семейного воспитания ребенка [12; 30]. К отрицательным факторам семейного окружения относят: неполную структуру семьи, вредные привычки родителей, неудовлетворение основных материальных и психологических потребностей ребенка, отсутствие контроля поведения ребенка со стороны взрослых, жесткое обращение с ребенком и др. [2; 24; 28]. Это может приводить к развитию фрустрации и нарушать процессы социальной, психологической и психофизиологической адаптации [18]. Семейное неблагополучие может вызвать ряд проблем в поведении и развитии детей, привести к нарушению ценностных ориентаций, девиантному поведению [9; 18; 30]. На развитие личности ребенка и его поведение влияют родительский авторитет, напряженные межличностные отношения в семье, численный и качественный состав семьи, обеспеченность жилищными условиями и др. [12; 24; 25]. Так, исследователи отмечают асоциальный тип поведения в период адаптации к школе у детей из семей с низким уровнем материальной обеспеченности и с отсутствием у родителей высшего образования [10; 12; 29]. Материальная обеспеченность и полнота семьи оказывают влияние на показатели умственной работоспособности первоклассников [2].

Исходя из вышесказанного, цель исследования — оценить влияние социально-экономических факторов риска на характеристики школьной адаптации первоклассников.

Организация и ход исследования

Участники исследования

Обследованы 193 первоклассника общеобразовательных школ города Архангельска в возрасте 7—8 лет. Родители учеников были информированы о проводившемся исследовании и дали письменное согласие на участие в нем. Дети, принявшие участие в исследова-

нии, с медицинской точки зрения были практически здоровы. Обследование проводилось в первой половине дня при хорошем самочувствии школьников и положительном отношении к выполнению заданий исследования.

Программа исследования

Данное исследование проводилось в соответствии с требованиями Хельсинкской декларации 2013 г. На первом этапе исследования было осуществлено анкетирование и интервьюирование родителей с целью выделения социально-экономических факторов риска; на втором этапе — индивидуальная диагностика компонентов школьной адаптации обследуемых школьников.

Используемые методики

Для оценки характеристик школьной адаптации детей были использованы стандартизированные методики. Исследование показателей когнитивного компонента школьной адаптации осуществлялось с применением методик: «Узнавание фигур», «Заучивание 10 слов», «Четвертый лишний» [25], «Определение уровня развития зрительного восприятия» [7], «Определение речевого развития и вербального мышления», тест Тулуз—Пьерона [27]. Уровень сформированности базовых компонентов ведущего вида деятельности оценивался по методике Г.В. Репкина и Е.В. Заика [22]. Для изучения эмоционального компонента школьной адаптации применялась методика «Дом—дерево—человек» с использованием симптомокомплексов Р.Ф. Беляускайте [23]; эмоционально-поведенческого — опросник «Самочувствие, активность, настроение» (САН) [5], методики «Диагностика психоневрологической симптоматики учащихся» [1] и «Лица» [19]. Методика «Домики» [20], анкета «Определение социально-психологической адаптации ребенка к школе» (для учителей) [3] и опросник субъективного благополучия детей младшего школьного возраста Т.В. Архиреевой [4] позволили оценить поведенческий компонент школьной адаптации обследуемых первоклассников. Обнаружение социально-экономических факторов риска проводилось с помощью анализа результатов, полученных при применении методики «Социальный паспорт семьи» (для родителей) [21].

Статистические процедуры

Статистический анализ полученных данных проводили с использованием программного обеспечения «SPSS statistics 22.00» для Windows. Для выявления частоты встречаемости социально-экономических факторов риска в предшкольный период у обследованных была применена описательная статистика по распределению частот. Для обнаружения взаимосвязей оценки наличия социально-экономических факторов риска в предшкольный период с характеристиками компонентов школьной адаптации первоклассников применяли ранговый корреляционный анализ по Спирмену. Линейный регрессионный анализ методом пошагового отбора позволил получить уравнения двухсторонних математических зависимостей изучаемых параметров. Адекватность полученных регрессионных уравнений определяли по уровню коэффициента детерминации R^2 , значимость которого оценивали с помощью F-критерия Фишера. Проверку значимости коэффициентов уравнений линейной регрессии осуществляли с использованием t-критерия Стьюдента. Критический уровень значимости (p) для всех проверяемых статистических гипотез — 0,001.

Результаты

Согласно экспертной оценке ответов анкеты «Социальный паспорт семьи» (табл. 1), у большинства первоклассников происходили резкие перемены в жизни, связанные с переездами — 55,1%, разлукой с родными — 28,1%, госпитализацией — 7,9% случаев. Выявлено значительное число родителей со средним уровнем образования: со средне-техническим — 40,3% отцов и 35,4% матерей, а с неполным средним — 9% и 7,6% соответственно.

Несоответствие расчетным величинам социальной нормы проживания в семьях обнаружено в 37,5% случаях. Злоупотребление алкоголем и курением имели 36,7% отцов и 14,7% матерей обследованных первоклассников. Достаточно высокий процент детей воспитываются в неполных семьях (24,3% детей живут только с матерью, 0,7% детей — с отцом). Тяжелое материальное положение семьи выявлено в 18,5% случаев; 15% обследуемых учащихся воспитываются в многодетных семьях, а 5,7% — в конфликтной семье.

Таблица 1

Количество первоклассников (%) с наибольшей частотой встречаемости социально-экономических факторов риска

Социально-экономические факторы риска	Процент
Резкие перемены в жизни ребенка, связанные с частыми переездами	55,1
Средне-техническое образование отца	40,3
Несоответствие расчетным величинам социальной нормы проживания (жилой площади на 1 человека в семье)	37,5
Злоупотребление отцом алкоголем и курением	36,7
Ребенок не занимается физкультурой и спортом	36,4
Средне-техническое образование матери	35,4
Резкие перемены в жизни ребенка, связанные с разлукой с родными	28,1
Время прогулки ребенка менее 2-х часов в день	26,4
Неполная семья (только мать)	24,3
Доход семьи ниже прожиточного минимума	18,5
Многодетная семья (более 3-х несовершеннолетних детей в семье)	15
Вредные привычки матери	14,7
Неполное среднее образование отца	9
Резкие перемены в жизни ребенка, связанные с госпитализацией	7,9
Неполное среднее образование матери	7,6
Конфликтная семейная обстановка	5,7
Жилищно-бытовые условия, нуждающиеся в улучшении и не соответствующие потребностям ребенка (комната в коммунальной квартире)	5,6

Применение метода ранговых корреляций Спирмена позволило обнаружить ряд значимых связей между компонентами школьной адаптации и социально-экономическими факторами риска (рис. 1).

Обнаружены взаимосвязи социально-экономических факторов риска в предшкольный период с показателями когнитивного компонента школьной адаптации: речевым развитием ($r = -0,239$; $p = 0,001$); наглядно-образным ($r = -0,211$; $p = 0,01$) и словесно-логическим мышлением ($r = -0,229$; $p = 0,01$). Эмоциональный компонент школьной адаптации неравнозначно связан с социально-экономическими факторами риска. Благоприятное социально-экономическое положение ребенка связано с его эмоциональной способностью к прямым, непосредственным контактам с людьми ($r = 0,220$; $p = 0,01$); удовлетворением его эмоциональной потребности в защите, тепле, уюте ($r = 0,180$; $p = 0,01$).

Неблагоприятные социально-экономические факторы коррелируют с эмоциональным отношением к детскому саду ($r = 0,187$;

$p = 0,001$), а также с эмоциональным отношением первоклассника к школьным предметам: окружающему миру ($r = 0,148$; $p = 0,001$) и физической культуре ($r = 0,144$; $p = 0,001$). Поведенческий компонент школьной адаптации (активность) показал закономерную взаимосвязь с изучаемыми факторами риска в предшкольный период ($r = -0,212$; $p = 0,05$). Успешность адаптации ребенка к школе зависит от степени сформированности компонентов учебной деятельности. Обнаружена тесная корреляция социально-экономических факторов риска и учебно-познавательного интереса ($r = -0,267$; $p = 0,001$), самоконтроля ($r = -0,142$; $p = 0,05$) первоклассников.

Выявлены взаимосвязи некоторых социально-экономических факторов риска с характеристиками школьной адаптации (табл. 2). Наиболее значимые коэффициенты корреляций отмечены между: образованием матери и продуктивностью наглядно-образного мышления, речевого развития ребенка; жилищно-бытовыми условиями жизни ре-

бенка и его способностью к произвольной саморегуляции и самоконтролю; количеством детей в семье и способностью ребенка управ-

лять своей жизнью; доходом семьи и умением ребенка приспосабливаться к изменениям социальной среды.



Рис. 1. Корреляционные связи характеристик школьной адаптации первоклассников и оценки социальных факторов риска

Примечание. - - - - - $p < 0,05$, — $p < 0,01$, — $p < 0,001$.

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа социально-экономических факторов риска и некоторых характеристик школьной адаптации первоклассников

Некоторые характеристики школьной адаптации	Время проживания	Жилищно-бытовые условия	Количество детей в семье	Полнота состава семьи	Доход семьи	Образование мамы	Образование папы	Условия проживания ребенка
Продуктивность наглядно-образного мышления	0,088	-0,004	-0,057	-0,028	-0,178*	0,253***	0,177*	-0,250**
Продуктивность словесно-логического мышления	0,075	-0,053	-0,018	-0,069	-0,118	0,212**	0,219**	-0,255***
Продуктивность речевого развития	0,086	-0,114	-0,151	-0,069	-0,192*	0,322***	0,278***	-0,283***
Способность использовать прогностическую оценку	-0,070	-0,143	0,065	-0,055	-0,185**	0,171*	0,237***	-0,011
Способность к произвольной саморегуляции и самоконтролю	0,033	-0,283***	0,099	-0,130	-0,079	0,179*	0,127	-0,013

Некоторые характеристики школьной адаптации	Время проживания	Жилищно-бытовые условия	Количество детей в семье	Полнота состава семьи	Доход семьи	Образование мамы	Образование папы	Условия проживания ребенка
Способность управлять жизнью	-0,135	-0,056	-0,235***	0,020	-0,049	0,115	0,021	-0,041
Социально-психологическая адаптация	-0,016	0,001	0,058	-0,040	-,0233***	0,043	-0,031	-0,139
Враждебность	0,071	0,172*	-0,173*	-0,044	-0,145*	-0,028	-0,044	-0,052
Незащищенность	0,220**	0,010	-0,065	-0,159*	-0,166*	0,104	-0,030	-0,084
Тревожность	0,196**	0,014	0,064	-0,074	-0,060	0,026	-0,001	0,038
Трудности в общении	0,042	0,023	-0,203**	0,083	0,085	-0,199*	-0,239**	0,051

Примечание. * — достоверность различий при $p < 0,05$, ** — при $p < 0,01$, *** — при $p < 0,001$ (по ранговому корреляционному анализу по Спирмену).

Использование регрессионного анализа позволило получить уравнение, оценивающее взаимовлияния социально-экономических факторов риска в предшкольный период развития ребенка с характеристиками его школьной адаптации (табл. 3). Согласно полученному уравнению: $\lg(Y) = 48,427 - 3,256 \cdot \lg(X_1) + 1,352 \cdot \lg(X_2) + 2,215 \cdot \lg(X_3) + 2,092 \cdot \lg(X_4) - 1,384 \cdot \lg(X_5) - 1,618 \cdot \lg(X_6) + 0,809 \cdot \lg(X_7)$,

основными показателями, тесно связанными с социально-экономическими факторами риска (Y), являются: X_1 — самочувствие, активность, настроение; X_2 — действия контроля; X_3 — трудности в школьной деятельности; X_4 — эмоциональное отношение к физической культуре; X_5 — речевое развитие; X_6 — учебный интерес; X_7 — незащищенность.

Результаты линейного регрессионного анализа социально-экономических факторов риска в предшкольный период развития и показателей школьной адаптации первоклассников

Таблица 3.1

Сводка для модели социально-экономических факторов риска в предшкольный период развития и показателей школьной адаптации первоклассников

Модель	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стд. ошибка оценки	Дурбин—Уотсон	Дурбин—Уотсон (норма)
1	,438 ^a	,192	,178	4,25348	2,069	1—3
13	,851 ^m	,725	,663	2,72232		

Таблица 3.2

Дисперсионный анализ социально-экономических факторов риска в предшкольный период развития и показателей школьной адаптации первоклассников

Модель	Сумма квадратов	ст. св.	Средний квадрат	F	Знч.	
1	регрессия	253,155	1	253,155	13,993	,000 ^a
	остаток	1067,435	59	18,092		
	всего	1320,590	60			
13	регрессия	957,449	11	87,041	11,745	,000 ^a
	остаток	363,141	49	7,411		
	всего	1320,590	60			

Таблица 3.3

Коэффициенты социально-экономических факторов риска в предшкольный период развития и показателей школьной адаптации первоклассников

Модель		Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Знч.
		B	Стд. Ошибка	Бета		
(константа)		48,427	5,134		9,432	,000
Самочувствие, активность, настроение	X ₁	-3,256	,766	-,424	-4,250	,000
Действия контроля	X ₂	1,352	,296	,376	4,564	,000
Трудности в школьной деятельности	X ₃	2,215	,598	,324	3,705	,001
Эмоциональное отношение к физической культуре	X ₄	2,092	,552	,350	3,787	,000
Речевое развитие	X ₅	-1,384	,316	-,350	-4,380	,000
Учебный интерес	X ₆	-1,618	,369	-,368	-4,385	,000
Незащищенность	X ₇	,809	,233	,297	3,470	,001

Примечание. Зависимая переменная: социально-экономические факторы риска в предшкольный период развития.

В результате отчетливо прослеживается важность благоприятной социально-экономической среды для гармоничного развития ребенка и успешности школьной адаптации, что подтверждается не только количеством параметров (X₁—X₇), но и значением коэффициента детерминации R² = 0,6725.

Обсуждение результатов

Как показали результаты исследования, большинство учащихся (55,1%) в предшкольный период испытывали резкие перемены в жизни. Известно, что дети особенно уязвимы и подвержены отрицательным воздействиям социальной среды, причиной тому являются морфофункциональная незрелость организма, неустойчивость психики, слабая приспособляемость к сложным жизненным ситуациям. Резкие изменения привычного образа жизни (смена места жительства, развод родителей, появление нового члена семьи и др.) могут привести к появлению нервно-психического напряжения, вызывать стресс и дезадаптационные процессы [9].

Немаловажными для благополучного развития ребенка являются и такие выявленные социально-экономические факторы риска, как «несоответствие расчетным величинам

социальной нормы проживания», «доход семьи ниже прожиточного уровня», «многодетная семья». Как отмечают современные исследования, половина семей с двумя детьми и две трети многодетных семей живут в бедности. При этом уровне жизни семья не имеет возможности предоставить ребенку необходимые условия для гармоничного развития; ограничивается удовлетворением познавательных и физиологических потребностей [2; 10]. Так, установлено, что матери, у которых отмечается высокий социально-экономический статус, обеспечивают для своих детей более обогащенную образовательную среду с самого раннего возраста. Они чаще общаются и взаимодействуют со своими детьми, реже применяют директивные формы высказываний, речь их более богата по словарному запасу и включает больше информации о внешних объектах [15]. Проживание детей в неполной семье может привести к ряду существенных рисков полноценного развития. Среди семей обследованных первоклассников количество неполных семей практически соответствует общероссийским показателям: 24,3% детей живут только с матерью и 0,7% детей — с отцом. Как указывает И.Ф. Дементьева, в структуре неполных семей в Российской Федерации преобладают матери-одиночки, а в структуре полных семей — семьи с отцом и матерью [16].

ской Федерации 30% составляют материнские. У детей, воспитывающихся в неполных семьях, наблюдаются нарушения в личностном развитии, могут возникать неоправданно высокие притязания, эгоцентризм, страдает самооценка, имеются трудности в общении с окружающими людьми, асоциальное поведение [10]. Для успешной социализации ребенка немаловажное значение имеет и уровень образования родителей. Нами выявлен высокий процент семей со средним уровнем образования родителей (35,4%). Как утверждают психологи, образовательная среда семьи — это комплекс средств (духовных и материальных) и условий, способствующих эмоциональному, интеллектуальному развитию школьника. Она помогает ребенку быть уверенным в себе, раскрыть свои способности, стимулирует проявление самостоятельности, инициативности, творчества [12].

Проведенный корреляционный анализ доказал, что неблагоприятные социально-экономические факторы являются существенным риском для всех компонентов школьной адаптации. Не вызывает сомнения выявленный факт наиболее тесного взаимодействия социально-экономических факторов и эмоциональной составляющей школьной адаптации. Ребенок, поступающий в школу, эмоционально зависим от непосредственных контактов с семьей, друзьями, от социальных условий жизни [18]. Неверно выбранный стиль родительского воспитания непосредственно оказывает воздействие на эмоциональное состояние и поведение ребенка и тем самым способствует дезадаптационным проявлениям при поступлении в школу. Основными причинами этого могут быть: разногласия членов семьи по вопросам воспитания, противоречивость; гиперопека, переходящая в тотальный контроль, лишаящая ребенка самостоятельности; неоправданная стимуляция возможностей детей, частое применение угроз, физическое наказание [26]. Когнитивный компонент школьной адаптации предполагает развитие высших психических функций, успех ребенка в освоении школьной программы. В нашем исследовании обнаружены тесные связи социально-экономических факторов с

речевым развитием, речевым и образно-логическим мышлением первоклассников. Выявленный факт может быть интерпретирован по-разному. Так, например, неустойчивость и нестабильность материального обеспечения жизнедеятельности неполной семьи вызывает загрузженность взрослого, что уменьшает возможность его взаимодействия с ребенком. Часто это изменяет эмоциональный статус ребенка, испытывающего повышенную потребность в общении и внимании. Не в полной мере реализуются возможности речевой коммуникации, что может обеднять процесс речевого развития ребенка и отражаться на развитии мыслительной деятельности [15]. Известно, что школьнику на первых этапах обучения необходимы сформированные базовые компоненты учебной деятельности и функции контроля и саморегуляции. Полученные нами взаимосвязи характеристик поведенческого компонента школьной адаптации и базовых компонентов учебной деятельности с социально-экономическими факторами риска являются тому подтверждением. Это согласуется с исследованиями, которые указывают, что у младших школьников отклонения в микро- и макросоциальной сфере вызывают расстройства в произвольной регуляции деятельности, жестокость и агрессию, стремление к разрушению и конфликтам [11].

Заключение

Таким образом, проведенное исследование подтверждает важность изучения социально-экономических факторов предшкольного периода развития ребенка для прогнозирования его адаптации к школьному обучению.

Результаты анализа полученных данных свидетельствуют о неравнозначном влиянии изучаемых социально-экономических факторов на показатели школьной адаптации ребенка. Понятно, что большинство исследуемых показателей социально-экономической среды являются факторами малой интенсивности. Однако постоянное их присутствие в жизнедеятельности растущего организма, часто сочетанное воздействие не только друг с другом, но и с другими факторами риска могут

оказывать повреждающее действие на функциональное развитие ребенка, его адаптационные возможности. Сведения, полученные в результате нашего исследования, могут быть полезны родителям, педагогам, специалистам дошкольных и других образовательных учреждений. Начало школьного обучения является важным, но вместе с тем и стрессогенным периодом жизни каждого ребенка. Анализ развития детей до школы, выявление условий жизни

и воспитания дает возможность определить особую группу школьников, нуждающихся в помощи с первых дней школьной жизни. Следует отметить, что в работе с такими детьми актуальным становится выявление системно-образующих факторов риска дезадаптации конкретного школьника, анализ причин его неблагополучия и выстраивание на этой основе индивидуальных программ коррекции, а также сопровождения семьи.

Финансирование

Работа выполнена при финансовой поддержке гранта Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 19-013-00348).

Благодарности

Авторы выражают искреннюю признательность и благодарность за содействие в проведении исследования администрации, педагогам и психологам общеобразовательных школ № 50 и № 9 г. Архангельска.

Литература

1. Агеева Л.Ф., Вольтов А.В., Купреничева Т.В. и др. Исследование комфортности и безопасности условий обучения: диагностический портфель. Серия «Здоровье в школе». Вып. 4. СПб.: ГБС(К)ОУ школа-интернат 2013. № 9. 93 с.
2. Александров Д.А., Ахутина Т.В., Бугрименко Е.А. и др. Бедность и развитие ребенка / Под ред. Д.А. Александрова, В.А. Иванюшиной, К.А. Маслинского. М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2015. 392 с.
3. Александровская Э.М. Социально-психологические критерии адаптации к школе // Школа и психическое здоровье учащихся / Под ред. С.М. Громбаха. М.: Медицина, 1988. С. 35—37.
4. Архиреева Т.В. Структура и динамика изменения субъективного благополучия младших школьников // Царскосельские чтения. 2015. № 19. С. 342—345.
5. Барканова О.В. Методики диагностики эмоциональной сферы: психологический практикум. Красноярск: Литера-принт, 2009. 237 с.
6. Батуева С.В. Исследование структурных компонентов школьной адаптации у первоклассников // Вестник Совета молодых ученых и специалистов Челябинской области. 2016. Т. 2. № 1 (12). С. 7—10.
7. Безруких М.М., Морозова Л.В. Методика оценки уровня развития зрительного восприятия детей 5—7,5 лет: руководство по тестированию и обработке результатов. М.: Новая школа, 1996. 48 с.
8. Битянова М.П. Адаптация ребенка к школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка. М.: Образовательный центр «Педагогический поиск», 1998. 214 с.

9. Валева Н.Ш., Фаттахова Г.З. Дети группы риска — актуальная проблема современного общества // Вестник Казанского технологического университета. 2007. № 5. С. 195—198.
10. Дементьева И.Ф. Факторы риска развития детства в современной России // Вестник Российского университета дружбы народов. 2016. Т. 16. № 2. С. 285—294.
11. Джос Ю.С., Депутат И.С., Рысина Н.Н. Исследование нейропсихологических и социальных факторов у детей младшего школьного возраста с трудностями обучения и расстройствами поведения // Экология человека. 2011. № 7. С. 38—47.
12. Егоренко Т.А., Безрукавный О.С. Проблема психолого-педагогической адаптации детей к образовательному пространству [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2016. Т. 5. № 3. С. 59—65. doi: 10.17759/jmfr.2016050307
13. Желтобрюх С.А. Школьная адаптация и самосознание младшего школьника как междисциплинарная проблема. Гжель: Гжельский государственный университет, 2016. С. 333—336.
14. Иовлева Н.Н., Сороко С.И. Влияние социальных факторов на личностно-психологическую адаптацию и функциональную адаптацию, и функциональное состояние ЦНС детей—северян // Российский физиологический журнал им. И.М. Сеченова. 2015. Т. 101. № 6. С. 731—744.
15. Конева Е.В., Русанова Л.С., Сарымсакова Д.И. и др. Семейная среда и речевое развитие // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. 2018. № 4 (46). С. 81—85.
16. Котова С.А., Самойлюк О.В. Психологическое сопровождение учащихся первых классов:

- проблемы и новые подходы // Вестник практической психологии образования. 2017. Т. 52. № 3. С. 77—82.
17. Литвиненко Н.В., Солнышкина И.В. Диагностика факторов социальной дезадаптации младших школьников к образовательной среде школы // Успехи современной науки и образования. 2017. Т. 9. № 4. С. 128—130.
18. Ломтатидзе О.В., Алексеева А.С., Загуменнова Л.В. Структура эмоциогенной среды в процессе перехода ребенка от дошкольного к школьному образованию // Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2016. № 5. С. 718—719.
19. Лукьянченко Н.В. Диагностика эмоционального отношения первоклассников к школе // Психология и школа. 2009. № 1. С. 39—44.
20. Орехова О.А. Цветовая диагностика эмоций. Типология развития: монография. СПб.: Речь; М.: Сфера, 2008. 176 с.
21. Оценка физического развития и состояния здоровья детей и подростков, изучение медико-социальных причин формирования отклонений в здоровье: метод. рекомендации (утв. Госкомсанэпиднадзором РФ 17.03.1996 № 01-19/31-17) [Электронный ресурс] // URL: <http://rudoctor.net/medicine2009/bz-fv/med-wqzuu/index.htm> (дата обращения: 30.05.2017).
22. Репкина Г.В., Заика Е.В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности. В помощь учителю начальных классов. Томск: «Пеленг», 1993. 61 с.
23. Семенова З.Ф., Семенова С.В. Психологические рисуночные тесты. Методика «Дом — Дерево — Человек». М.: АСТ; СПб.: Сова, 2007. 190 с.
24. Соловьева Д.Ю. Факторы адаптации первоклассников к школе // Вопросы психологии. 2012. № 4. С. 23—31.
25. Чередникова Т.В. Проверьте развитие ребенка. 105 психологических тестов. СПб.: Речь, 2007. 304 с.
26. Шерина И.О., Адашкевич Т.А. Семья как фактор социально-психологической адаптации в условиях новой концепции стандартов начального общего образования // Материалы IV Международной научно-практической конференции «Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики». Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. С. 282—284.
27. Ясюкова Л.А. Методика определения готовности к школе. Прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе. СПб.: ГП «ИМАТОН», 1999. 184 с.
28. Fan F., Su L., Gill M.K., Birmaher B. Emotional and behavioral problems of Chinese left-behind children: a preliminary study // Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol. 2010 45(6):655—64. doi: 10.1007/s00127-009-0107-4.
29. Hosokawa R., Katsura T. Effect of socioeconomic status on behavioral problems from preschool to early elementary school — A Japanese longitudinal study // PLoS One. 2018. 24;13(5):e0197961. doi: 10.1371/journal.pone.0197961.
30. Lima J.I., Caughy M., Nettles S.M., O'Campo P.J. Effects of cumulative risk on behavioral and psychological well-being in first grade: moderation by neighborhood context // Soc Sci Med. 2010. 71(8):1447-54.

Impacts of Unfavourable Socioeconomic Factors on School Adaptation in First-Graders

Kazakova E.V.*,

*Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov, Arkhangelsk, Russia,
kaz-elena10@yandex.ru*

Sokolova L.V.**,

*Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov, Arkhangelsk, Russia,
sluida@yandex.ru*

The paper presents results of a study on the effects of unfavourable socio-economic factors in preschool development on the features of school adaptation in children of Arkhangelsk city. The study involved 193 first-graders aged 7—8 years. A set of sixteen methods was used to describe the components of school adaptation: cognitive, emotional, emotional-behavioral, behavioral. Socioeconomic risk factors were analysed using the Social Family Passport technique. Statistical analysis was conducted using descriptive statistics, correlation and stepwise discriminant analysis. The most frequent factors of socioeconomic deprivation are the following: drastic changes in the child's life; disparity in the estimated values of the family's living expenses; parental alcoholism and smoking; incomplete families, etc. It is shown that adverse socioeconomic factors in preschool childhood have a controversial effect on the features of school adaptation in children, but are definitely a significant risk for all of its components.

Keywords: school adaptation, socioeconomic risk factors, disadaptation, first-graders.

Funding

The work was supported by the grant of the Russian Foundation for Basic Research (project № 19-013-00348).

Acknowledgements

The authors are grateful to school administrators, teachers and psychologists of state schools №50 and № 9 in Arkhangelsk.

References

1. Ageeva L.F., Vol'tov A.V., Kuprenicheva T.V. Issledovanie komfortnosti i bezopasnosti uslovii obucheniya: diagnosticheskii portfel' [Study of comfort and safety of training conditions: a diagnostic portfolio]. *Seriya «Zdorov'ye v shkole»*. Vyp. 4. [A series of "Health in the School"]. Saint-Petersburg: GBS(K)OU shkola-internat, 2013, no. 9. 93 p.
2. Aleksandrov D.A., Akhutina T.V., Bugrimenko E.A. Bednost' i razvitiye rebenka [Poverty and child

- development]. Aleksandrov D.A. (eds.) Moscow: Rukopisnye pamyatniki Drevnei Rusi, 2015. 392 p.
3. Aleksandrovskaya E.M. Sotsial'no-psikhologicheskie kriterii adaptatsii k shkole [Sociopsychological criteria for school adaptation]. In Grombakha S.M. (ed.) *Shkola i psikhicheskoe zdorov'e uchashchikhsya [School and Mental Health of Students]*. Moscow: Meditsina, 1988, pp. 35—37.
4. Arkhireeva T.V. Struktura i dinamika izmeneniya sub'ektivnogo blagopoluchiya mladshikh shkol'nikov

For citation:

Kazakova E.V., Sokolova L.V. Impacts of Unfavourable Socioeconomic Factors on School Adaptation in First-Graders. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 2, pp. 59—71. doi: 10.17759/ pse.2019240206 (In Russ., abstr. in Engl.).

* *Kazakova Elena Valerievna*, PhD in Biology, Associate Professor, Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov, Arkhangelsk, Russia. E-mail: kaz-elena10@yandex.ru

** *Sokolova Lyudmila Vladimirovna*, PhD in Biology, Professor, Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov, Arkhangelsk, Russia. E-mail: sluida@yandex.ru

- [Structure and dynamics of changes in the subjective well-being of younger schoolchildren]. *Tsarskosef'skie chteniya [The Tsarskoye Selo Readings]*, 2015, no. 19, pp. 342—345.
5. Barkanova O.V. Metodiki diagnostiki emotsional'noi sfery: psikhologicheskii praktikum [Methods for diagnosing the emotional sphere: psychological practice]. Krasnoyarsk: Litera-print, 2009, 237 p.
6. Batueva S.V. Issledovanie strukturnykh komponentov shkol'noi adaptatsii u pervoklassnikov [The study of the structural components of school adaptation in first-graders]. *Vestnik Soveta molodykh uchenykh i spetsialistov Chelyabinskoi oblasti [Bulletin of the Young Scientists and Specialists Council of the Chelyabinsk Region]*, 2016. Vol. 2, no. 1 (12), pp. 7—10.
7. Bezrukikh M.M., Morozova L.V. Metodika otsenki urovnya razvitiya zritel'nogo vospriyatiya detei 5—7, 5 let: rukovodstvo po testirovaniyu i obrabotke rezul'tatov [Methods for assessing the level of development of visual perception of children 5—7. 5 years: a guide to testing and processing of results]. Moscow: Novaya shkola, 1996. 48 p.
8. Bityanova M.R. Adaptatsiya rebenka k shkole: diagnostika, korrektsiya, pedagogicheskaya podderzhka [Adaptation of a child to school: diagnosis, correction, pedagogical support]. Moscow: Obrazovatel'nyi tsentr «Pedagogicheskii poisk», 1998. 214 p.
9. Valeeva N.Sh., Fattakhova G.Z. Deti gruppy riska — aktual'naya problema sovremennogo obshchestva [Children at risk — an urgent problem of modern society]. *Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta [Bulletin of Kazan Technological University]*, 2007, no. 5, pp. 195—198.
10. Dement'eva I.F. Faktor riska sovremennogo detstva v Sovremennoi Rossii [The risk factor of modern childhood in Contemporary Russia]. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov [Bulletin of Russian Peoples' Friendship University]*, 2016. Vol. 16, no. 2, pp. 285—294.
11. Dzhos Yu.S., Deputat I.S., Rysina N.N. Issledovanie neiropsikhologicheskikh i sotsial'nykh faktorov u detei mladshego shkol'nogo vozrasta s trudnostyami obucheniya i rasstroistvami povedeniya [Research of neuropsychological and social factors in children of primary school age with learning difficulties and behavioral disorders]. *Ekologiya cheloveka [Human Ecology]*, 2011, no. 7, pp. 38—47.
12. Egorenko T.A., Bezrukavnyi O.S. Problema psikhologo-pedagogicheskoi adaptatsii detei k obrazovatel'nomu prostranstvu [The problem of psychological and pedagogical adaptation of children to the educational space]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya [Modern foreign psychology]*, 2016. Vol. 5, no. 3, pp. 59—65. doi: 10.17759/jmfp.2016050307
13. Zheltobryukh S.A. Shkol'naya adaptatsiya i samosoznanie mladshego shkol'nika kak mezhdistsiplinarnaya problema [School adaptation and self-awareness of the primary-school student as an interdisciplinary problem]. Gzhel: Gzhel'skii gosudarstvennyi universitet, 2016, pp. 333—336.
14. Iovleva N.N., Soroko S.I. Vliyanie sotsial'nykh faktorov na lichnostno-psikhologicheskuyu adaptatsiyu i funktsional'nyuyu adaptatsiyu, i funktsional'noe sostoyanie TsNS detei-severyan [Influence of social factors on personal-psychological adaptation and functional adaptation, and functional condition of the central nervous system of children-northerners]. *Rossiiskii fiziologicheskii zhurnal im. I.M. Sechenova [Russian Journal of Physiology named after I.M. Sechenov]*, 2015. Vol. 101, no. 6, pp. 731—744.
15. Koneva E.V., Rusanova L.S., Sarymsakova D.I. et al. Semeinaya sreda i rechevoe razvitiye [Family environment and speech development]. *Vestnik Yaroslavskogo gosudarstvennogo universiteta im. P.G. Demidova. Seriya Gumanitarnye nauki [Bulletin of Yaroslavl State University named after P.G. Demidov. Humanities series]*, 2018, no. 4 (46), pp. 81—85.
16. Kotova S.A., Samoilyuk O.V. Psikhologicheskoe soprovozhdeniye uchashchikhsya pervykh klassov: problemy i novye podkhody [Psychological support of first-formers: problems and new approaches]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya [Bulletin of practical psychology of education]*, 2017. Vol. 52, no. 3, pp. 77—82.
17. Litvinenko N.V., Solnyshkina I.V. Diagnostika faktorov sotsial'noi dezadaptatsii mladshikh shkol'nikov k obrazovatel'noi srede shkoly [Diagnosis of factors of social disadaptation of younger schoolchildren to the educational environment of the school]. *Uspekhi sovremennoi nauki i obrazovaniya [The successes of modern science and education]*, 2017. Vol. 9, no. 4, pp. 128—130.
18. Lomtadidze O.V., Alekseeva A.S., Zagumennova L.V. Struktura emotsiogennoi sredy v protsesse perekhoda rebenka ot doshkol'nogo k shkol'nomu obrazovaniyu [The structure of the emotiogenic environment in the process of transition of the child from preschool to school education]. *Vospitanie i obuchenie detei mladshego vozrasta [Upbringing and education of young children]*, 2016, no. 5, pp. 718—719.
19. Luk'yanchenko N.V. Diagnostika emotsional'nogo otnosheniya pervoklassnikov k shkole [Diagnosis of the emotional attitude of first-graders to school]. *Psikhologiya i shkola [Psychology and school]*, 2009, no. 1, pp. 39—44.
20. Orekhova O.A. Tsvetovaya diagnostika emotsii. Tipologiya razvitiya: monografiya [Color diagnostics of emotions. Typology of development: monograph]. Saint-Petersburg: Rech'; Moscow: Sfera, 2008, 176 p.
21. Otsenka fizicheskogo razvitiya i sostoyaniya zdorov'ya detei i podrostkov, izuchenie mediko-sotsial'nykh prichin formirovaniya otklonenii v zdorov'e: metod. rekomendatsii (utv. Goskomsanepidnadzorom RF 17.03.1996 № 01-19/31-17) [Elektronnyi resurs]

- [Assessment of the physical development and health status of children and adolescents, the study of medico-social reasons for the formation of abnormalities in health: a method. recommendations (approved by the State Committee on Sanitary and Epidemiological Supervision of the Russian Federation on 17.03.1996 No. 01-19/31-17)]. URL: <http://rudocor.net/medicine2009/bz-fv/med-wqzuh/index.htm> (Accessed: 30.05.2017).
22. Repkina G.V., Zaika E.V. Otsenka urovnya sformirovannosti uchebnoi deyatel'nosti. V pomoshch' uchitel'yu nachal'nykh klassov [Assessment of the level of the formation of educational activities. To help a primary school teacher.]. Tomsk: "Peleng", 1993. 61 p.
23. Semenova Z.F., Semenova S.V. Psikhologicheskie risunochnye testy. Metodika "Dom — Derevo — Chelovek" [Psychological drawing tests. Method "House — Tree — Man"]. Moscow: AST; Saint-Petersburg: Sova, 2007. 190 p.
24. Solov'eva D.Yu. Faktory adaptatsii pervoklassnikov k shkole [Adaptation factors of first formers to school]. *Voprosy psikhologii [Psychology issues]*, 2012, no. 4, pp. 23—31.
25. Cherednikova T.V. Prover'te razvitie rebenka. 105 psikhologicheskikh testov [Check the development of the child. 105 psychological tests.]. Saint-Petersburg: Rech', 2007. 304 p.
26. Sherina I.O., Adashkevich T.A. Sem'ya kak faktor sotsial'no-psikhologicheskoi adaptatsii v usloviyakh novoi kontseptsii standartov nachal'nogo obshchego obrazovaniya [Family as a factor of socio-psychological adaptation in the context of the new concept of the standards of primary general education]. Materialy IV Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. "*Pedagogika i psikhologiya: aktual'nye voprosy teorii i praktiki*" [Proceedings of the 4th International scientific-practical Conference "*Pedagogy and psychology: topical issues of theory and practice*"]. Cheboksary: TsNS «Interaktiv plus», 2015, pp. 282—284.
27. Yasyukova L.A. Metodika opredeleniya gotovnosti k shkole. Prognoz i profilaktika problem obucheniya v nachal'noi shkole [Methodology for determining readiness for school. Forecasting and prevention of problems in primary school.]. Saint-Petersburg: GP «IMATON», 1999. 184 p.
28. Fan F., Su L., Gill M.K., Birmaher B. Emotional and behavioral problems of Chinese left-behind children: a preliminary study. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol*, 2010. Vol. 45(6), pp. 655—664. doi: 10.1007/s00127-009-0107-4.
29. Hosokawa R., Katsura T. Effect of socioeconomic status on behavioral problems from preschool to early elementary school — A Japanese longitudinal study. *PLoS One*, 2018, 24; 13(5):e0197961. doi: 10.1371/journal.pone.0197961.
30. Lima J.I., Caughy M., Nettles S.M., O'Campo P.J. Effects of cumulative risk on behavioral and psychological well-being in first grade: moderation by neighborhood context. *Soc Sci Med.*, 2010. Vol. 71(8), pp. 1447—1454.

Уровень и личностные факторы готовности педагогов дошкольного и среднего образования к переходу на управленческую работу

Филинкова Е.Б.*,
ГОУ ВО МО МГОУ, Москва, Россия,
jane421@yandex.ru

Статья посвящена изучению психологической готовности педагогов разных уровней образования к переходу к управленческой деятельности. В исследовании использовались опросник «Психологическая готовность исполнителя к переходу на управленческую работу» и 11 психодиагностических методик, направленных на измерение различных личностных черт. На выборке, состоящей из 744 педагогов и 284 специалистов других отраслей хозяйства, было показано, что существует дифференциация работников по общей психологической готовности к переходу на управленческую работу в зависимости от сферы деятельности. У педагогов данная готовность находится на среднем уровне и принципиально ниже, чем у работников других отраслей. Высокой психологической готовностью к переходу на управленческую работу отличаются педагоги с развитой потребностью в успехе, позитивной оценкой собственных способностей управлять своими и чужими эмоциями, высокой готовностью к риску, относительно низкой личностной тревожностью и сильной социальной установкой на власть.

Ключевые слова: исполнитель, руководитель, управленческая деятельность, психологическая готовность.

Постановка проблемы

Проблема дефицита резерва на руководящие должности существует во всех отраслях народного хозяйства. Однако в образовании эта проблема носит особо острый характер — среди педагогов находится не очень много желающих занять руководящие посты [11; 17]. Во многом это связано с неготовностью педагогов-исполнителей становиться руково-

дителями, детерминируемой высокой удовлетворенностью своей профессией и работой [13; 15]; достаточно негативным отношением к управленческой деятельности в образовании [16; 17]; невысокой оценкой собственных управленческих способностей [14].

Приведенные выше факторы отражают психологию трудовой деятельности человека и не затрагивают личностных особенностей

Для цитаты:

Филинкова Е.Б. Уровень и личностные факторы готовности педагогов дошкольного и среднего образования к переходу на управленческую работу // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 2. С. 72—81. doi: 10.17759/pse.2019240207

* Филинкова Евгения Борисовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии, Московский государственный областной университет (ГОУ ВО МО МГОУ), Москва, Россия. E-mail: jane421@yandex.ru

субъекта. Множество работ, посвященных личностной детерминации готовности к управленческой деятельности, можно разделить на два направления: 1) изучение *формирования* личностных характеристик как основы потенциальной готовности [1; 2; 5; 6; 8]; 2) исследования, в которых личностные особенности рассматриваются как составляющие уже *реализованной* готовности [3; 4; 7; 10; 18]. Не умаляя вклада этих работ, отметим, что все они позволяют оценить готовность к управленческой деятельности только *косвенно*, поскольку респондентами выступали либо студенты, либо уже состоявшиеся управленцы. Готовность исполнителей стать руководителями является предметом крайне редких психологических исследований [9; 13; 19], однако именно она определяет качество кадрового резерва во всех отраслях, в том числе и в образовании.

Цель, задачи, предмет и методы исследования

Актуальность и высокая практическая значимость обозначенной проблемы обусловили проведение исследования, целью которого было изучение личностных особенностей педагогов как фактора их психологической готовности к управленческой деятельности. Предмет исследования — взаимосвязь характеристик личности педагогов среднего и дошкольного образования и их психологической готовности к переходу к управленческой деятельности.

Задачи исследования:

1. изучить уровень психологической готовности к переходу на управленческую работу у педагогов среднего и дошкольного образования;

2. выявить взаимосвязи между личностными особенностями педагогов-исполнителей и их психологической готовностью к переходу к управленческой деятельности.

В исследовании принимали участие 385 учителей (возраст от 21 до 77 лет, средний возраст — 40,3 лет; доля мужчин — 7,8%; педагогический стаж от 0,5 до 49 лет, средний стаж — 14 лет) и 359 педагогов ДОО (только женщины; возраст от 20 до 74 лет, средний

возраст — 42,4 года; педагогический стаж — 0,5—55 лет, средний стаж — 15 лет). Для сравнения были взяты группы исполнителей (284 чел.), специалистов в области торговли, финансов, сервиса и группы руководителей: заведующих и заместителей заведующих ДОО (68 чел.) и руководителей разных отраслей промышленности на уровне начальников подразделений (62 чел.).

Основной метод исследования — анкетирование. Для диагностики личностных особенностей были использованы методики: опросник Эмин Д. Люсина; шкала личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера в адаптации Ю. Ханина; диагностика склонности к стрессам Дж. Джексона; «Оценка потребности в одобрении» Д. Крауна и Д. Марлоу в адаптации Ю. Ханина, «Мотивация успеха и боязни неудачи» А. Реана; «Социально-психологические установки личности» О. Потемкиной; «Готовность к риску» Г. Шуберта; «Опросник толерантности-интолерантности к неопределенности» Т. Корниловой; «Мотивационная структура личности» В. Мильмана; «Макиавеллизм личности» В. Знакова; «Диагностика парциальных позиций интернальности-экстернальности личности» Е. Бажина, Е. Голынкиной, А. Эткинды. Уровень общей психологической готовности и выраженность ее компонентов определялись с помощью опросника «Психологическая готовность исполнителя к переходу на управленческую работу» Е. Филинковой [18].

Обработка результатов проводилась с помощью корреляционного анализа по Спирмену и сравнения групп по критерию Фишера.

Результаты исследования и их обсуждение

Общая психологическая готовность педагогов-исполнителей к переходу к управленческой деятельности (далее — ОПГ) характеризуется двумя особенностями (табл. 1). Во-первых, уровень ОПГ педагогов невысокий, значимых различий между учителями и воспитателями ДОО не наблюдается. Во-вторых, педагоги как социальная группа отличаются от рядовых работников других профессий *принципиально* ($\varphi=10,7$; $p<0,001$) более низ-

ким уровнем ОПГ: доля педагогов, характеризующихся низким и очень низким уровнем готовности, равна двум пятым (40,1%) от всего количества респондентов, в то время как аналогичная доля исполнителей из других отраслей хозяйства не превышает десяти процентов (9,2%).

Сравнение результатов по психологической готовности к переходу к управленческой деятельности, полученных на педагогах-исполнителях и педагогах-руководителях, также показывает их серьезное различие: оценка готовности руководителей образования значительно выше аналогичной оценки исполнителей. Рассмотрение уровней ОПГ, рассчитанных для групп исполнителей и руководителей, позволяет заключить: во-первых, различия по готовности к переходу к управленческой деятельности зависимы от профессиональной принадлежности работников-исполнителей; во-вторых, сильнейшие отличия в готовности исполнителей разных профессий у руководителей заметно нивелируются.

Далее мы рассмотрим результаты исполнителей-педагогов в части выраженности компонентов ОПГ. Все четыре компонента готовности имеют уровень ниже среднего, достоверно ($p < 0,001$) отличаясь от соответствующего уровня у других профессиональных групп (табл. 2). Наибольшие различия каса-

ются личностного смысла управленческой деятельности: низким уровнем его сформированности характеризуются практически половина педагогов (48,8%) и всего лишь один из десяти непедогогов (9,5%). Наименьшие различия фиксируются по компоненту «вынужденность решения» — не очень склонны к такому решению один из трех педагогов (35,9%), но каждый второй представитель иной профессии (55,6%).

Корреляционный анализ выявил множество связей готовности к переходу к управленческой деятельности с различными личностными характеристиками (табл. 3). Общая готовность достоверно связана ($p < 0,01$) с потребностью в успехе, самооценкой умений управлять своими и чужими эмоциями, общим уровнем эмоционального интеллекта (ОЭИ), степенью готовности к риску, личностной тревожностью, социальной установкой на власть. На уровне $0,01 < p < 0,05$ ОПГ взаимосвязана с оценкой способностей к пониманию чужих эмоций, межличностной интолерантностью к неопределенности, социальной установкой на результат, направленностью на социальную полезность и общую активность (по методике Мильмана). Не обнаружено связи между ОПГ, с одной стороны, и стрессоустойчивостью, мотивацией одобрения, интернальностью и манипулятивностью, с другой.

Таблица 1

Уровень ОПГ у представителей разных профессиональных групп (в % от соответствующей выборки)

Уровень общей психологической готовности к переходу к управленческой деятельности (ОПГ)	Группы респондентов						
	Исполнители				Руководители		
	Учителя	Педагоги ДОО	Общая выборка педагогов	Специалисты других отраслей	Общая выборка руководителей	Руководители ДОО	Руководители других отраслей
Очень низкий	5,7	9,7	7,7	1,4	3,0	2,9	3,2
Низкий	32,0	32,9	32,4	7,8	16,3	19,2	9,7
Средний	58,1	51,8	55,1	70,0	64,4	67,6	62,9
Высокий	4,2	5,6	4,8	19,7	16,3	15,9	24,2
Очень высокий	0	0	0	1,1	0	0	0
Ср. значение (в баллах)	50,46	49,00	49,76	63,44	59,36	56,81	63,04

Таблица 2

Выраженность компонентов ОПГ у исполнителей разных профессиональных групп (в % от соответствующей выборки)

Компонент	Уровень/среднее значение	Группы респондентов			
		Учителя	Педагоги ДОО	Общая выборка педагогов	Специалисты других отраслей
Личностный смысл управленческой деятельности	Низкий	47,8	49,9	48,8	9,5
	Средний	48,0	47,3	47,7	75,4
	Высокий	4,2	2,8	3,5	15,1
	<i>Ср. значение (в баллах)</i>	<i>15,09</i>	<i>14,96</i>	<i>15,03</i>	<i>23,80</i>
Оценка себя как лидера	Низкий	37,1	39,3	38,2	13,4
	Средний	56,1	55,4	55,8	68,6
	Высокий	6,8	5,3	6,0	18,0
	<i>Ср. значение (в баллах)</i>	<i>15,32</i>	<i>14,66</i>	<i>15,00</i>	<i>18,52</i>
Самооценка подготовленности к работе руководителя	Низкий	32,7	40,4	36,4	10,9
	Средний	60,8	54,9	58,0	71,8
	Высокий	6,5	4,7	5,6	17,3
	<i>Ср. значение (в баллах)</i>	<i>11,28</i>	<i>10,50</i>	<i>10,90</i>	<i>13,84</i>
Вынужденность решения	Низкий	35,6	36,2	35,9	55,6
	Средний	57,7	56,6	57,1	41,2
	Высокий	6,7	7,2	7,0	3,2
	<i>Ср. значение (в баллах)</i>	<i>8,76</i>	<i>8,88</i>	<i>8,82</i>	<i>7,27</i>

Таблица 3

Коэффициенты корреляции Спирмена между показателями ОПГ и личностными особенностями исполнителей¹ (объединенная группа педагогов ДОО и учителей)

Кол-во респондентов	Личностная характеристика	Показатели готовности		Личностный смысл управленческой деятельности	Оценка себя как лидера	Самооценка подготовленности к работе рук	Вынужденность решения
		ОПГ	ОПГ				
n=124	Личностная тревожность	-0,247**			-0,304**	-0,258**	
n=115	Потребность в успехе	0,373**		0,289**	0,353**	0,335**	
n=92	Понимание чужих эмоций	0,238*			0,329**		
	Управление чужими эмоциями	0,273**		0,215*	0,223*		
	Управление своими эмоциями	0,291**		0,210*		0,287**	
	ОЭИ	0,294**		0,224*	0,273**	0,207*	
n=85	Степень готовности к риску	0,429**		0,287**	0,504**	0,422**	
n=71	МИТН	-0,295*		-0,299**	-0,313**		
n=86	Соц. установка на результат	0,225*		0,291**	0,231*		
	Соц. установка на эгоизм			0,225*			
	Соц. установка на свободу				0,249*		
	Соц. установка на власть	0,447**		0,534**	0,420**	0,419**	-0,424**
	Соц. установка на деньги			0,213*			-0,235*

¹ Здесь и далее: * — корреляция значима на уровне $p < 0,05$; ** — корреляция значима на уровне $p < 0,01$

Кол-во респондентов	Показатели готовности		ОПГ	Личностный смысл управл. деятельности	Оценка себя как лидера	Само-оценка подготовки к работе рук	Вынужденность решения
	Личностная характеристика						
n=53	Стремление к общению			0,287*			
	Общая активность	0,342*	0,316*	0,310*			0,320*
	Социальная полезность	0,310*	0,249*	0,381**			

Основываясь на том, что личностные особенности не зависят от психологической готовности, а наоборот, последняя формируется на их базе, мы можем констатировать, что личностными детерминантами ОПГ являются: сильная потребность в успехе, низкая личностная тревожность, развитые умения управлять своим и чужим эмоциональным состоянием, готовность к риску, выраженное стремление к власти.

Личностный смысл управленческой деятельности тесно связан ($p < 0,01$) с потребностью в успехе, степенью готовности к риску, межличностной интолерантностью к неопределенности (МИТН) и социальными установками на власть и результат. Мы понимаем представленные данные так, что основным смыслом перехода к управленческой деятельности для педагогов выступают стремления контролировать ситуацию вокруг них (МИТН), добиться успеха, который всегда связан с риском, и обладать властью.

Власть в организации проявляется в формальном и неформальном лидерстве. Оценка себя как лидера (оценка неформального лидерства) имеет взаимосвязи ($p < 0,01$) с личностной тревожностью, потребностью в успехе, показателями ОЭИ, готовностью к риску, МИТН, направленностью на власть и социальную полезность. Представленные взаимосвязи говорят, что оценивание себя в качестве неформального лидера у педагогов происходит на основе критериев достижения результативности в межличностном взаимодействии, направленности на общественную пользу и готовности к самостоятельному принятию решений.

Оценка подготовленности к работе руководителя, по сути, отражает формальное лидерство, реализуемое не иначе как в процессе управленческого взаимодействия, поэтому неудивительно, что пять из шести найденных

корреляционных связей данного компонента повторяют связи, имеющиеся у «Самооценки в качестве лидера». Однако повседневная работа руководителем имеет еще один аспект — индивидуальной деятельности, без подчиненных. Наличие индивидуальной работы у любого управленца объясняет корреляционную связь между самооценкой подготовленности к такой работе и умением управлять собой.

Что касается компонента «вынужденность решения» стать руководителем, то корреляционные связи, прежде всего, обнаруживают его обусловленность отсутствием заметных стремлений педагогов к власти и деньгам. Это логично: если личностный смысл перехода в сферу управления для педагогов формируется на основе желания иметь власть, то отсутствие такового детерминирует вынужденность решения.

Интересно рассмотреть корреляционную связь вынужденности перехода к руководящей деятельности и высокой общей активности: чем выше направленность педагога на общую активность, тем выше вынужденность решения. То есть в той или иной степени вынуждены принимать решение стать руководителем те педагоги, которые «засветились», ярко проявили себя в коллективе. Скорее всего, они успешны и очень удовлетворены своим педагогическим трудом, и им совсем не хочется оставлять работу с детьми, что неизбежно в случае перехода на управленческую должность.

Рассмотрим далее совокупность корреляционных связей, найденных между ОПГ и ее компонентами, с одной стороны, и личностными характеристиками, с другой, для групп учителей и воспитателей ДОО (табл. 4—5). Общими взаимосвязями, присутствующими в результатах обеих групп, являются корреляции всех компонентов готовности к переходу

к управленческой деятельности и социальной установки на власть. Это свидетельствует в пользу того, что власть является решающим стимулом управленческого самоопределения.

Важной внутренней детерминантой анализируемого самоопределения является потребность в успехе, связи компонентов ОПГ с которой присутствуют в обеих группах. Для

Таблица 4

Коэффициенты корреляции Спирмена между показателями готовности (ОПГ) и личностными особенностями учителей

Кол-во респондентов	Показатели готовности		ОПГ	Личностный смысл управл. деятельности	Оценка себя как лидера	Самооценка подготовленности к работе рук.	Вынужденность решения
	Личностная характеристика						
n=73	Потребность в успехе		0,395**	0,261*	0,393**	0,468**	-0,306**
n=51	Управление чужими эмоциями		0,328*	0,313*			
	Управление своими эмоциями		0,450**	0,369**	0,311*	0,382**	
	Контроль экспрессии		0,307*			0,360**	
	ОЭИ		0,390**	0,353*	0,333*	0,320*	
n=35	Степень готовности к риску		0,584**	0,430**	0,671**	0,527**	
n=21	Интолерантность к неопределенности						0,440*
n=45	Соц. установка на результат			0,341*			-0,352*
	Соц. установка на эгоизм			0,292*			
	Соц. установка на труд		0,335*	0,324*	0,367*		
	Соц. установка на свободу				0,363*		
	Соц. установка на власть		0,449**	0,582**	0,439**	0,432**	-0,505**
n=41	Стремление к общению			0,343*			
	Общая активность		0,488**	0,405**	0,318*	0,353*	0,396*
	Социальная полезность		0,426**	0,350*	0,441**		

Таблица 5

Коэффициенты корреляции Спирмена между показателями готовности (ОПГ) и личностными особенностями педагогов ДОО

Кол-во респондентов	Показатели готовности		ОПГ	Личностный смысл управл. деятельности	Оценка себя как лидера	Самооценка подготовленности к работе рук.	Вынужденность решения
	Личностная характеристика						
n=49	Личностная тревожность		-0,281*		-0,450**	-0,427**	
n=41	Потребность в успехе		0,332*	0,322*			
n=50	Ст. готовности к риску					0,308*	
n=40	Соц. установка на власть		0,467**	0,526**	0,410**	0,447**	-0,362*
n=12	Стремление к общению					-0,703*	

учителей наличие потребности в успехе — в большей степени критерий позитивной самооценки в роли руководителя, а для воспитателей ДОО — дополнительный к потребности во власти смысл перехода к управлению.

Оставшимися двумя личностными характеристиками, имеющими взаимосвязи с показателями ОПГ в обеих группах педагогов, являются готовность рисковать и стремление к общению. Значение этих личностных свойств как факторов управленческого самоопределения для учителей и воспитателей различно. Если для учителей готовность к риску определяет и обе самооценки в качестве руководителя, и смысл перехода, то для педагогов ДОО — только самооценку подготовленности к работе руководителя. Направленность на общение, наоборот, у воспитателей выступает критерием подготовленности к менеджерской работе, а у учителей — одним из смыслов перехода.

Отличительной особенностью результатов у группы воспитателей ДОО является наличие тесных связей между компонентами, характеризующими самооценку в качестве руководителя и лидера, и личностной тревожностью субъекта: чем выше уровень тревожности, тем ниже управленческая самооценка и уровень общей психологической готовности к управленческой деятельности. Специфическими особенностями результатов группы учителей по результатам корреляционного анализа оказались прямые связи готовности и ее компонентов с составляющими эмоционального интеллекта (управление своими и чужими эмоциями, контроль экспрессии и ОЭИ), социальными установками (на результат, эгоизм, труд, свободу), интолерантность к неопределенности, направленностью на общую активность и социальную полезность.

В целом, корреляционный анализ подтвердил сделанный выше вывод о различиях, характеризующих разные профессиональные группы. Если выше мы говорили, что эти различия определяют несовпадение *уровней* психологической готовности в целом и отдельных ее компонентов, то здесь выявлено, что профессиональная принадлежность детерминирует и различия в личностных факторах, оказывающих в конечном счете влияние на итоговый выбор.

Выводы

1. Существует дифференциация работников по психологической готовности к переходу на управленческую работу в зависимости от сферы деятельности. У педагогов данная готовность находится на среднем уровне и принципиально ниже, чем у работников торговли, финансов, сферы услуг. Невысокая готовность педагогов к руководству связана, прежде всего, с отсутствием личностного смысла такого решения, в меньшей степени — с невысокой оценкой себя в качестве лидера коллектива и специалиста-менеджера.

2. Общая психологическая готовность к переходу на управленческую работу в значительной степени зависима у педагогов от развитой потребности в успехе, позитивной оценки своих способностей управлять своими и чужими эмоциями, высокой готовности к риску, относительно низкой личностной тревожности, сильной установки на власть. В меньшей степени готовность стать руководителем связана с такими личностными особенностями, как способность к пониманию чужих эмоций, межличностная интолерантность к неопределенности, социальная установка на результат, направленность на социальную полезность и общую активность.

3. Основным смыслом перехода к управленческой деятельности для педагогов выступает стремление к власти и успешное распоряжение ею, а оценивание себя в качестве будущего лидера коллектива происходит на основе критериев достижения результативности в межличностном взаимодействии, направленности на общественную пользу и готовности к самостоятельному принятию решений. Вынужденность решения стать руководителем связана с отсутствием заинтересованности субъекта, главным образом, во власти, в меньшей степени — в деньгах, но также с высокой общей активностью педагога.

4. Профессиональная принадлежность детерминирует разницу в личностных факторах, оказывающих влияние на итоговый выбор. Это выражается, во-первых, в различной значимости у педагогов дошкольного и среднего образования отдельных личностных характеристик для формирования общей психологической готовности, во-вторых, в различной

значимости этих характеристик с точки зрения возникновения личностного смысла перехода и позитивности оценки себя как руководителя.

Заключение

Проведенный нами анализ позволил выявить личностные особенности педагогических работников, выступающие в качестве детерминант их готовности к переходу на управленческую работу, а также уровень данной пси-

хологической готовности педагогов среднего и дошкольного образования в сравнении с аналогичным показателем специалистов других отраслей. Дальнейшие исследования проблемы могут вестись в направлении изучения ОПГ работников в зависимости от особенностей организации (корпоративной культуры, ее масштаба или формы собственности), а также в зависимости от уровня руководства, на который переходит исполнитель.

Литература

1. Денисова О.П. Формирование психологической готовности студента — будущего менеджера к управленческой деятельности: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Самара, 2007. 24 с.
2. Езопова С.А. Формирование личностно-профессиональной готовности студентов к деятельности руководителя дошкольного образовательного учреждения: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. СПб., 1999. 17 с.
3. Ильин С.С. Психологическая готовность специалиста к управленческим профессиям: содержание, структура, диагностика: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1999. 157 с.
4. Казанцев Д.И. Профессионально—психологическая готовность современного руководителя образовательного учреждения к управленческой деятельности (модель управленческих компетенций) // Актуальные проблемы психологического знания. 2014. № 1. С. 31—37.
5. Киютина И.И. Дидактические средства формирования готовности будущих учителей к управленческой деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Брянск, 2004. 19 с.
6. Климова Г.Г. Формирование профессионально-педагогической готовности студентов вуза к управленческой деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2002. 22 с.
7. Котельникова Л.А. Формирование готовности руководителей школ к инновационной деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Бирск, 2010. 19 с.
8. Локшин К.В. Формирование управленческой готовности будущего менеджера физической культуры при обучении специальным дисциплинам: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2008. 20 с.
9. Скорилов В.Б. Психологическая готовность работника к руководству научно-производственным коллективом: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1991. 19 с.
10. Таратухина М.С. Развитие потенциальной готовности руководителей дошкольного образования к инновационной деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. В. Новгород, 2004. 22 с.
11. Филинкова Е.Б. Мотивация принятия решения учителями о переходе от педагогической деятельности к управленческой // Сибирский психологический журнал. 2012. № 44. С. 89—100.
12. Филинкова Е.Б. Опросник «Психологическая готовность исполнителя к переходу на управленческую работу» // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9. № 1. С. 177—196. doi: 10.17759/sps.2018090112
13. Филинкова Е.Б. Роль удовлетворенности трудом в формировании готовности педагогов к переходу к управленческой деятельности // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2018. № 4. С. 129—140. doi: 10.18384/2310-7235-2018-4-129-140
14. Филинкова Е.Б. Самооценка готовности учителей к управленческой деятельности // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2015. № 1. С. 25—39.
15. Филинкова Е.Б. Удовлетворенность трудом как фактор готовности педагогов к смене работы // Вестник Брянского государственного университета. 2015. № 2. С. 122—126.
16. Филинкова Е.Б., Князева И.А. Представления учителей о деятельности директоров школ // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2014. № 1. С. 83—92.
17. Филинкова Е.Б., Шульга Т.И. Восприятие педагогами руководящей деятельности в образовании как фактор готовности к переходу на управленческую должность // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 4. С. 21—31. doi: 10.17759/pse.2018230402
18. Швецова В.М. Педагогическое сопровождение развития готовности к управленческой деятельности руководителя образовательного учреждения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Хабаровск, 2009. 26 с.
19. Щеколдина А.А. Должностной переход в профессиональном становлении специалиста: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2002. 229 с.

Readiness for Administrative Positions in Preschool, Primary and Secondary School Teachers: Levels and Personality-Based Factors

Filinkova E.B.*,
Moscow State Regional University, Moscow, Russia,
jane421@yandex.ru

The paper focuses on psychological readiness of teachers at different education levels for administrative activities. The study employed a questionnaire “Psychological Readiness for Administrative Position in Workers” and 11 techniques aimed at measuring different personality traits. The sample included 744 teachers and 284 workers of other professions. It was revealed that there is a difference in psychological readiness for administrative position between workers depending on the type of their occupation. Teachers are less prepared to carry out administrative duties than workers of other professions, and their overall level of readiness is average. High levels of psychological readiness are found in teachers with a pronounced desire to succeed, positive perceptions of their abilities to manage their own emotions and those of other people, high risk readiness, low anxiety and a strong attitude towards power.

Keywords: worker, leader, administrative position, psychological readiness.

References

1. Denisova O.P. Formirovanie psikhologicheskoi gotovnosti studenta — budushchego menedzhera k upravlencheskoi deyatel'nosti. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk [Formation of psychological readiness of the student-the future Manager to management. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Samara, 2007. 24 p.
2. Ezopova S.A. Formirovanie lichnostno-professional'noi gotovnosti studentov k deyatel'nosti rukovoditelya doskol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. Avtoref. diss. kand. ped. nauk. [The formation of student's personal and professional readiness of to the management of preschool educational organization. Ph. D. (Pedagogy) Thesis]. Sankt-Peterburg, 1999. 17 p.
3. Il'in S.S. Psikhologicheskaya gotovnost' spetsialista k upravlenchskim professiyam: sodержanie, struktura, diagnostika. Diss. kand. psikhol. nauk. [Psychological readiness specialist to managerial professions: the content, structure, diagnostics. Ph. D. (Psychology) diss.]. Moscow, 1999. 157 p.
4. Kazantsev D.I. Professional'no-psikhologicheskaya gotovnost' sovre-mennogo rukovoditelya obrazovatel'nogo uchrezhdeniya k upravlencheskoi deyatel'nosti (model' upravlencheskikh kompetentsii) [Professional and psychological readiness of the modern head of the educational institution for management (model of managerial competencies)]. *Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya [Actual problems of psychological knowledge]*, 2014, no. 1, pp. 31—37. (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Kiyutina I.I. Didakticheskie sredstva formirovaniya gotovnosti bu-dushchikh uchitelei k upravlencheskoi deyatel'nosti. Avtoref. diss. kand. ped. nauk. [Didactic means of formation of readiness of future teachers for management activities. Ph. D. (Pedagogy) Thesis]. Bryansk, 2004. 19 p.
6. Klimova G.G. Formirovanie professional'no-pedagogicheskoi gotovnosti studentov vuza k upravlencheskoi deyatel'nosti. Avtoref. diss. kand. ped. nauk. [Formation of professional and pedagogical readiness of University students to management activities. Ph. D. (Pedagogy) Thesis]. Ekaterinburg, 2002. 22 p.
7. Kotel'nikova L.A. Formirovanie gotovnosti rukovoditelei shkol k innovatsionnoi deyatel'nosti. Avtoref. diss. kand. ped. nauk. [Formation of readiness of school leaders for innovation. Ph. D. (Pedagogy) Thesis]. Birk, 2010. 19 p.

For citation:

Filinkova E.B. Readiness for Administrative Positions in Preschool, Primary and Secondary School Teachers: Levels and Personality-Based Factors. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 2, pp. 72—81. doi: 10.17759/pse.2019240207 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Filinkova Evgeniya Borisovna, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Social Psychology, Moscow State Regional University, Moscow, Russia. E-mail: jane421@yandex.ru

8. Lokshin K.V. Formirovanie upravlencheskoi gotovnosti budushchego menedzhera fizicheskoi kul'tury pri obuchenii spetsial'nym distsiplinam. Avtoref. diss. kand. ped. nauk. [Formation of management readiness of the future Manager of physical culture in the training of special disciplines. Ph. D. (Pedagogy) Thesis]. Moscow, 2008. 20 p.
9. Skorikov V.B. Psikhologicheskaya gotovnost' rabotnika k rukovodstvu nauchno-proizvodstvennym kollektivom. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk [Psychological readiness of the employee to the management of the research team. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 1991. 19 p.
10. Taratukhina M.S. Razvitiye potentsial'noi gotovnosti rukovoditelei doskol'nogo obrazovaniya k innovatsionnoi deyatel'nosti. Avtoref. diss. kand. ped. nauk. [Development of potential readiness of preschool education managers to innovative activity. Ph. D. (Pedagogy) Thesis]. Velikij Novgorod, 2004. 22 p.
11. Filinkova E.B. Motivatsiya prinyatiya resheniya uchitelyami o perekhode ot pedagogicheskoy deyatel'nosti k upravlencheskoy [Motivation of decision making about the Transition from Teaching to Management]. *Sibirskiy psikhologicheskij zhurnal [Siberian Journal of Psychology]*, 2012, no. 44, pp. 89—100. (In Russ., abstr. in Engl.).
12. Filinkova E.B. Oprosnik «Psikhologicheskaya gotovnost' ispolnitelya k perekhodu na upravlencheskuyu rabotu» [The questionnaire "Executor's psychological readiness for transition to managerial job"]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo [Social Psychology and Society]*, 2018. Vol. 9, no. 1, pp. 177—196. doi: 10.17759/sps.2018090111. (In Russ., abstr. in Engl.).
13. Filinkova E.B. Rol' udovletvorennosti trudom v formirovanii gotovnosti pedagogov k perekhodu k upravlencheskoi deyatel'nosti [The role of job satisfaction in the formation of teachers' readiness for the transition to management]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki [Bulletin of the Moscow State Regional University. Series Psychology]*, 2018, no. 4, pp. 129—140. doi: 10.18384/2310-7235-2018-4-129-140. (In Russ., abstr. in Engl.).
14. Filinkova E.B. Samootsenka gotovnosti uchitelei k upravlencheskoi deyatel'nosti [Self-assessment of teachers' readiness to management activity]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki [Bulletin of the Moscow State Regional University. Series Psychology]*, 2015, no. 1, pp. 25—39. (In Russ., abstr. in Engl.).
15. Filinkova E.B. Udovletvorennost' trudom kak faktor gotovnosti pedagogov k smene raboty [Job satisfaction as a factor of teachers' readiness to change jobs]. *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta [The Bryansk State University Herald]*, 2015, no. 2, pp. 122—126. (In Russ., abstr. in Engl.).
16. Filinkova E.B., Knyazeva I.A. Predstavleniya uchitelei o deyatel'nosti direktorov shkol [Teachers' understanding of school directors' activities]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki [Bulletin of the Moscow State Regional University. Series Psychology]*, 2014, no. 1, pp. 83—92. (In Russ., abstr. in Engl.).
17. Filinkova E.B., Shulga T.I. Vospriyatie pedagogami rukovodyashchei deyatel'nosti v obrazovanii kak faktor gotovnosti k perekhodu na upravlencheskuyu dolzhnost' [Teachers' Perception of Educational Leadership as a Factor of Readiness for Administrative Positions]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2018. Vol. 23, no. 4, pp. 21—31. doi: 10.17759/pse.2018230402. (In Russ., abstr. in Engl.).
18. Shvetsova V.M. Pedagogicheskoe soprovozhdenie razvitiya gotovnosti k upravlencheskoi deyatel'nosti rukovoditelya obrazovatel'nogo uchrezhdeniya: avtoreferat diss. ... kand. ped. nauk. [Pedagogical support of development of readiness for management activity of the head of educational institution. Ph. D. (Pedagogy) Thesis]. Khabarovsk, 2009. 26 p.
19. Shchekoldina A.A. Dolzhnostnoi perekhod v professional'nom stanovlenii spetsialista. Diss. kand. psikhol. nauk. [Job transition in the professional development specialist. Ph. D. (Psychology) diss.]. Moscow, 2002. 229 p.

Региональная идентичность в юношеском возрасте как маркер личностной связи с территорией проживания

Максимова Л.А.*,

ФГБОУ ВО УрГПУ, Екатеринбург, Россия,
maximova70@mail.ru

Валиев Р.А.**,

ФГБОУ ВО УрГПУ, Екатеринбург, Россия,
rw1973@mail.ru

Руженцева Н.Б.***,

ФГБОУ ВО УрГПУ, Екатеринбург, Россия,
verbalis@mail.ru

Валиева Т.В.****,

ФГБОУ ВО УГМУ, Екатеринбург, Россия,
tatiana_valieva@mail.ru

Авторы обращают внимание на то, что исследование личностной связи с территорией проживания является одним из малоизученных аспектов проблемы психологического благополучия. Подчеркивается, что даже в современном мобильном мире регион проживания оказывает сильное влияние на развитие идентичности молодых людей. Нарушение взаимодействия внутреннего мира личности с социальным миром приводит к личностной деформации. В качестве понятия, отражающего осознанное положительное отношение к региону проживания, выступает региональная идентичность личности. Рассматривается образ мира личности, закрепленный в индивидуальных территориально-ориентированных единицах — концептах, образующих концептосферу региональной идентичности личности жителя региона. Высказывается мнение о том, что анализ структуры концептосферы позволит выявить наиболее значимые категории символов региона

Для цитаты:

Максимова Л.А., Валиев Р.А., Руженцева Н.Б., Валиева Т.В. Региональная идентичность в юношеском возрасте как маркер личностной связи с территорией проживания // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 2. С. 82—92. doi: 10.17759/pse.2019240208

* Максимова Людмила Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой общей психологии и конфликтологии, директор института психологии, ФГБОУ ВО УрГПУ, Екатеринбург, Россия. E-mail: maximova70@mail.ru

** Валиев Равиль Азатович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей психологии и конфликтологии, ФГБОУ ВО УрГПУ, Екатеринбург, Россия. E-mail: rw1973@mail.ru

*** Руженцева Наталья Борисовна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры риторики и межкультурной коммуникации, ФГБОУ ВО УрГПУ, Екатеринбург, Россия. E-mail: verbalis@mail.ru

**** Валиева Татьяна Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической психологии и педагогики, ФГБОУ ВО УГМУ, Екатеринбург, Россия. E-mail: tatiana_valieva@mail.ru

проживания для молодых людей — носителей региональной идентичности. Представлены материалы исследования, направленного на выявление структуры концептосферы региональной идентичности личности в юношеском возрасте (на примере студенческой молодежи Свердловской области) с опорой на интерпретацию отдельного концепта и группы концептов. В работе использовался метод опроса 73 человек в возрасте от 18 до 21 года. Авторская методика «Региональные символы» требовала от участников исследования указать 10 слов-понятий, которые, с их точки зрения, наиболее полно характеризуют Свердловскую область, и присвоить им соответствующий ранг значимости. Для выявления компонентов структуры концептосферы региональной идентичности у респондентов был применен эксплораторный факторный анализ, позволяющий находить внутренние связи переменных с обобщенными факторами. Было определено, что структура концептосферы региональной идентичности может быть описана пятью компонентами. Эмпирически описаны структурные компоненты концептосферы региональной идентичности личности студентов Свердловской области, к которым были отнесены такие компоненты, как мифологически-религиозный, бытийный, исторический, природный и ценностный.

Ключевые слова: психологическое благополучие, региональная идентичность, идентичность, концептосфера.

Появление в последнее десятилетие достаточно большого количества научных работ в области региональной идентичности свидетельствует об увеличивающемся внимании к данному феномену со стороны научного сообщества. Этот факт может быть обусловлен как решением задач поддержания психологического благополучия жителя региона, так и поиском путей развития регионально-сообщества, объединяющего различные этнокультурные и иные социальные группы. Нарушение взаимодействия внутреннего мира личности с социальным миром приводит к личностной деформации [22].

Под региональной идентичностью понимается личностная связь жителя региона с территорией проживания. При определении подходов к изучению подобной связи авторы исходят из предположения, что носитель региональной идентичности конструирует для себя «образ региона» проживания, соотнося при этом внутренний мир своей личности с внешней средой.

Анализ научной литературы показывает, что подходы к изучению региональной идентичности разрабатываются представителями разных научных направлений: социологии, политологии, географии, культурологии и социальной психологии [1; 5; 6; 10; 11; 16;

21; 23]. При описании эмоциональной связи человека с территорией проживания в англоязычной научной литературе можно встретить термин «senseofplace». W. Cary De Vit утверждает, что исследование senseofplace жителей определенной территории позволяет понимать мотивы их регионально-ориентированного поведения, то есть их готовность защищать и улучшать, в том числе, жертвуя собой, или отрицать и разрушать [26]. Французские исследователи F. Charton-Vachet и C. Lombart рассматривают senseofplace через личностное отношение человека к территории проживания в единстве трех измерений: физического, социального, культурного [27]. D. Santana с коллегами также рассматривают структуру региональной идентичности в единстве трех компонентов: экологического (природная среда), культурного и исторического. В результате исследования роли природной среды в региональной идентичности жителей Южной Патагонии ученые сделали вывод о том, что экологическая региональная идентичность занимает центральное место в структуре идентичности, значительно превосходя историческую и культурную. При этом идентификация с природной средой имеет положительную связь с уровнем регионализма и возрастом жителей [28].

Большинство исследователей приходят к выводу, что эмоциональная связь с территорией проживания остается очень значимой для современного человека. В результате проведения сравнительных исследований М. Antonsich делает вывод, что по сравнению с данными социологических опросов 1990-х годов современные жители Западной Европы имеют более проявленную и сильную привязанность к территории проживания, объясняя этот факт влиянием процессов глобализации [24]. К похожим выводам пришли Е. Schubach с коллегами, выявив, что даже в современном мобильном мире регион проживания оказывает сильное влияние на развитие идентичности молодых людей [29]. Значительная часть исследований посвящена изучению соотношения разных видов социальной идентичности. Так, например, С. Zuniga и R. Asun., исследуя соотношение национальной и региональной идентичности молодых жителей Чили, пришли к выводу, что различные идентичности не конфликтуют между собой, а включаются в структуру друг друга [25; 30].

Интерес авторов статьи к проблеме изучения региональной идентичности возник несколько лет назад, что отражено в серии публикаций [3; 13; 14], где представлены подходы к определению понятия региональной идентичности, предложены ее структура и диагностический инструментарий, а также пути формирования региональной идентичности студентов и педагогов.

Исходя из того, что каждый человек определенным образом соотносит внутренний мир своей личности с внешней средой, можно считать, что носитель региональной идентичности на основе совокупности личных представлений и опыта испытывает комплекс переживаний в отношении региона своего проживания, конструирует в собственном сознании индивидуальный «образ региона», соотнося жизненные цели и ценности с его особенностями и определяя свою деятельность в контексте процессов, происходящих на территории проживания. Обращение к лингвокультурным и психосемантическим подходам позволяет нам рассмотреть механизмы формирования идентичности с территорией проживания в контексте научного поиска и

осмысления индивидуальных территориально-ориентированных единиц — концептов, образующих «образ мира» или концептосферу жителя определенной территории. В основе концепта лежит ценностно-значимая для личности носителя концепта информация, представленная в вербальных единицах. О сложной природе концепта исследователи писали неоднократно. Так, М.В. Пименова считает, что концептуальная структура «формируется шестью классами признаков: мотивирующим признаком слова, образными признаками, понятийными признаками, ценностными признаками, функциональными признаками, символическими признаками» [19, с. 64—65]. В качестве основного механизма формирования концепта, по мнению большинства авторов, выступает процесс создания ассоциативных связей между номинируемыми объектами и языковыми единицами [8; 12].

Данное исследование проводилось с целью выявления структуры концептосферы региональной идентичности молодых людей — жителей Свердловской области с опорой на интерпретацию отдельного концепта и группы концептов, объединенных в рамках того или иного фактора. Носитель региональной идентичности конструирует собственный «образ региона», закрепленный в индивидуальных, территориально-ориентированных единицах — концептах, образующих концептосферу региональной идентичности личности жителя региона. Мы исходили из мысли о том, что каждый фактор включает группу базовых понятий (концептов), каждый из которых соотносится с одним или несколькими признаками. В свою очередь, идентификация факторов проводилась по принципу единого основания, под которым понимается общий признак, позволяющий объединить базовые понятия в ту или иную группу. Следует заметить, что один и тот же концепт может соотноситься с разными факторами, так как интерпретация концепта имеет индивидуальный характер, и респондентами могут быть актуализированы разные стороны концептуальной структуры. Попытаемся вскрыть сущность каждого из выявленных факторов с опорой на данные толковых, исторических и ассоциативных словарей,

энциклопедий, а также иных документальных источников, и в том числе топонимического словаря, созданного крупнейшим исследователем топонимики Урала А.К. Матвеевым [15].

Организация и методы исследования

Исследование проводилось в Свердловской области среди студентов высших учебных заведений. Выборку составили 73 человека в возрасте от 18 до 21 года.

Для диагностики концептосферы региональной идентичности на основе ассоциативного метода была разработана авторская методика «Региональные символы». Участникам исследования предлагалось определить 10 понятий, которые, с их точки зрения, наиболее полно характеризуют Свердловскую область, а затем проранжировать их, присвоив ранги от 1 до 10 (1 ранг — наиболее полно характеризует, 10 — наименее характеризует Свердловскую область).

Результаты

Участниками исследования были выделены 247 понятий, которые наиболее полно, с их точки зрения, характеризуют Свердловскую область. Из них для дальнейшего анализа были оставлены те понятия, которые встречались более трех раз — 34 понятия. Полученные данные были обработаны с помощью процедуры эксплораторного факторного анализа по методу Principalcomponents с вращением Varimax в программе STATISTICA 6.0. Была получена пятифакторная структура концептосферы региональной идентичности. Полученная факторная структура охватывает 62% общей дисперсии и включает 18 переменных (табл. 1). Как указывает А.Д. Наследов [17], приемлемым результатом считается, если выделенные факторы объясняют более половины суммарной дисперсии.

В первый униполярный фактор вошли такие базовые понятия-концепты, как «Ганина

Таблица 1

Факторная структура концептосферы региональной идентичности личности жителя Свердловской области

Понятия	Факторы				
	1	2	3	4	5
Ганина Яма	-0,90				
Невьянская башня	-0,89				
Река Чусовая	-0,73				
Уральские горы	-0,59				
Озеро Таватуй	-0,40		-0,50		
Семья		-0,95			
Дом		-0,94			
Деньги		-0,58			-0,45
Река Исеть			-0,51		0,33
Семья Романовых			0,63		
Горы			0,68		
Демидов			0,73		
Малахит				-0,90	
Самоцветы				-0,83	
Природный парк Оленьи ручьи				-0,48	
Образование					-0,86
Родина					-0,84
Бажов					0,43
Prp. Totl	0,16	0,12	0,12	0,10	0,12

яма», «Невьянская башня», «река Чусовая», «Уральские горы», «озеро Таватуй». 4 из них — это топонимы, географические названия, которые «способны отражать историю, культуру, социальные отношения, духовную жизнь многих поколений людей» [9, с. 172]. Считаем возможным идентифицировать первый фактор как: а) мифологический, так как приведенные названия связаны с мифологией Урала, с легендами и преданиями, возникшими и закрепившимися в коллективном сознании народа за несколько сот лет, а также с народным русским переосмыслением названия; б) религиозный, так как наименования связаны с ценностями и традициями религиозного плана. Например, символ «Невьянская башня» связывается с легендой о том, что она наклонилась от злодейств заводчиков Демидовых, или с легендой о том, что Демидовы самовольно чеканили монеты (серебряные рубли), а потом, чтобы скрыть это государственное преступление, затопили подвал башни вместе с мастерами. «Уральские горы» — предание об Урал-батыре, совершавшем подвиги и погибшем, окаменевшем и молча наблюдающим «за порядком в своем огромном горном хозяйстве». Таватуй — большое горное озеро северо-западнее Свердловска. Существует и легенда о проводнике-коми, который показал русским озеро и сказал, что надо идти водным путем [15]. В свою очередь религиозный компонент в составе первого униполярного фактора соотносим с концептом «Ганина яма»: «В последнее десятилетие XX века на Ганину яму устремились паломники со всех концов России... В том же 1991 году по благословению архиепископа Свердловского и Курганского Мелхиседека на Ганиной яме был установлен первый Поклонный крест. 17 июля 1992 г. на месте уничтожения останков Царской семьи прибыл первый архиерейский Крестный ход. Так зарождались современные Царские дни — дни памяти Царственных Страстотерпцев» [18]. Как следствие — первый униполярный фактор назван мифологически-религиозным, так как он репрезентирует символические признаки, выражающие «сложные мифологические, религиозные или иные

культурные понятия, закрепленные за словом — репрезентантом концепта» [19].

Во второй униполярный фактор вошли такие понятия, как «Семья», «Дом», «Деньги». Данные понятия отражают социальный и материальный контекст жизни человека, с одной стороны, его ближайшего окружения, а с другой, необходимые материальные аспекты его существования. Мы считаем возможным отнести эти понятия к бытийной сфере. Дополнительно можно отметить, что, согласно теории К.-Г. Юнга, образ дома относится к числу архетипических символов, вызывающих преимущественно положительные эмоции. Во-вторых, очень важным является тот факт, что концепты «Семья» и «Дом» тесно связаны между собой в аксиологическом ключе: «Для всех славянских лингвокультур семья — это дом, в котором есть дети, любовь, счастье, уют, тепло» [19, с. 41]. Иными словами, семью и дом можно рассматривать и как общечеловеческие ценности, и как ценности социокультурные [2], а деньги — как важнейшую материальную ценность. В целом, можно отнести понятия «Семья», «Дом», «Деньги» к социально-экономическим и аксиологическим аспектам деятельности человека и обозначить данный фактор как «Бытийно-аксиологический компонент концептосферы региональной идентичности».

В третий биполярный фактор на положительном полюсе вошли такие понятия, как: «Семья Романовых», «Горы», «Демидов», а на отрицательном полюсе — «река Исеть», «озеро Таватуй». Положительный полюс фактора можно обозначить как «Личность в истории региона». Так, семья Романовых, расстрелянная в Екатеринбурге, была прославлена в чине святых Царственных Страстотерпцев. Семья заводчиков Демидовых включает несколько поколений промышленников, внесших огромный вклад в развитие горнозаводского Урала: «Никита Демидов (Антуфьев) — родоначальник крупнейших промышленных магнатов Урала... Он значительно расширил и реконструировал Невьянский завод, а в дополнение к нему с 1716 по 1725 г. построил четыре новых предприятия черной металлургии... К середине XVIII века заводы Демидовых превосходили

по выплавке металла казенные предприятия» [7, с. 263—268].

Отрицательный полюс фактора можно было бы обозначить как «Природные объекты в истории региона». Например, река Исеть связана с постройкой Екатеринбургского завода, центра всей уральской промышленности. В целом, данный фактор можно объединить через соотнесенность его полюсов с влиянием на формирование специфической производственной деятельности на Урале, а именно — с развитием горнозаводской промышленности, и назвать его как «Исторический компонент концептосферы региональной идентичности».

В четвертый униполярный фактор вошли такие понятия, как: «Малахит», «Самоцветы», «Природный парк Оленьи Ручьи», которые олицетворяют природные символы региона, закрепленные в массовом сознании жителей. Включение в концептосферу региональной идентичности концептов, связанных с географическим ландшафтом и полезными ископаемыми, свидетельствует о том, что жители региона наделяют его географическую, природную реальность индивидуальным ценностно-символическим содержанием, которое добавляет привлекательности территории (Свердловской области). Со своей стороны, мы считаем, что природные ценности должны быть подлинными, то есть проверяемыми и подтверждаемыми, «доступными для освоения, переживания и интерпретации» [2, с. 95], чему вполне соответствуют понятия «Малахит», «Самоцветы», «Природный парк Оленьи ручьи». Как следствие — указанный униполярный фактор можно обозначить как «Природно-ценностный компонент концептосферы региональной идентичности».

Пятый биполярный фактор объединяет понятия с высокой и разносторонней аксиологической значимостью — на положительном полюсе выделились такие понятия, как «Образование» (духовная ценность), «Родина» (духовная ценность), «Деньги» (ценность материальная), а на отрицательном полюсе — «Река Исеть» (региональная ценность, так как на Исети расположена столица Свердловской области — город Екатеринбург и

один из самых старых уральских заводов — Верх-Исетский) и «Бажов» (один из самых известных уральских писателей, что позволяет отнести концепт к духовной региональной ценности). Положительный полюс можно охарактеризовать через ценности, которые являются общечеловеческими. Отрицательный полюс можно охарактеризовать через ценности, которые являются регионально-ориентированными ценностями. В целом, данный фактор можно обозначить как «Аксиологический компонент концептосферы региональной идентичности».

Выводы

Полученная факторная структура показывает, какое категориальное содержание концептосферы, являющейся ядром региональной идентичности, последовательно представлено в сознании молодых людей — жителей Свердловской области. В зависимости от расположенности факторов можно предполагать, какое влияние они оказывают на представления человека о самом себе как жителя региона.

Наиболее глубоким, оказывающим генерализованное воздействие, образованием концептосферы региональной идентичности жителя Свердловской области выступает аксиологический фактор. Он предполагает ориентацию человека либо на общечеловеческие, либо на региональные ценности и тесно связан с другими униполярными факторами, которые именно поэтому имеют двойное наименование (бытийно-ценностный, природно-ценностный). Следующей категорией, определяющей содержание концептосферы региональной идентичности, выступает природный компонент. Это экологические особенности, определяющие обычаи, нормы, правила, специфику самоконцепции жителей региона. Исторический компонент концептосферы обеспечивает целостность представлений жителя Свердловской области о собственной региональной идентичности в пространстве и времени. Наиболее значимыми факторами, представленными в сознании жителей региона, выступают бытийный и мифологически-религиозный факторы. При этом бытийный

фактор отражает насущные потребности человека, связанные с его конкретной жизнедеятельностью, а мифологически-религиозный фактор обеспечивает «присвоение» личностью в процессе самоидентификации с регионом проживания наиболее значимых территориально-ориентированных символов, выраженных в концептах мифологического и религиозного плана.

В целом, экспериментально выявленные и описанные в статье факторы, во-первых, отражают содержание концептосферы молодых людей — жителей Свердловской области и, во-вторых, служат основанием для понимания процесса конструирования «образа региона» и выявления системы базовых ценностей в сознании носителя региональной идентичности.

Финансирование

Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ №16-18-02102.

Литература

1. Богдановская И.М., Иконникова Г.Ю., Королева Н.Н. Роль современной информационно-коммуникативной среды в формировании идентичности и образа мира современных подростков [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2015. Т. 7. № 1. С. 1—11. doi: 10.17759/psyedu.2015070101.
2. Быстрова Т.Ю. Аксиология бренда: к методологии культурного брендинга территории // PR в изменяющемся мире: Региональный аспект. Вып. 9. Барнаул: Изд-во Алтайского университета, 2011. С. 85—95.
3. Валиев Р.А., Максимова Л.А. Региональная идентичность педагога как фактор психологической готовности к профессиональной деятельности в сфере воспитания ценностного отношения к малой родине // Педагогическое образование в России. 2015. № 8. С. 58—62.
4. Волжина О.И. Семья как социокультурная ценность: Автореф. дис. ... д-ра социол. наук. М., 2002.
5. Головнева Е.В. Конструирование региональной идентичности в современной культуре (на материале сибирского региона): Дисс. ... докт. филос. наук. Екатеринбург, 2018.
6. Замятин Д.Н. Идентичность и территория // Идентичность как предмет политического анализа: Сб. ст. по итогам Всерос. науч.—теоретич. конф. (ИМЭМО РАН, 21—22 окт. 2010 г.). М.: ИМЭМО РАН, 2011. С. 186—203.
7. История Урала с древнейших времен до 1861 г. / Под ред. А.А. Преображенского. М.: Наука, 1989.
8. Карасик В.И., Слышкин Г.Г. Лингвокультурный концепт как элемент языкового сознания // Методология современной психолингвистики. Москва-Барнаул: Изд-во Алтайского университета, 2003. С. 50—57.
9. Картавенко В.С. Ценностная страноведческая информация в топонимах // Ценности в лингвокультурном аспекте: языковое сознание, коммуникация, текст. Тяньцзинь: Тяньцзиньский университет иностранных языков, 2017. С. 172—176.
10. Крылов М.П. Региональная идентичность в Европейской России. М.: Новый хронограф, 2010.
11. Левтерова Д. Персональная идентичность, благополучие и персональная социальная безопасность [Электронный ресурс] // Социально-экономические и психологические проблемы управления // Сборник научных статей по материалам I (IV) Международной научно-практической конференции, проходившей в Московском городском психолого-педагогическом университете с 23 по 25 апреля 2013 года / Под общей ред. М.Г. Ковтунович. Ч. 1. М.: МГППУ, 2013. // URL:http://psyjournals.ru/social_economical_psychological_issue/63203.shtml (дата обращения: 29.03.2019).
12. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Известия РАН. 1993. № 1. Серия литературы и языка. Т. 52. С. 3—9.
13. Максимова Л.А., Валиева Т.В., Руженцева Н.Б., Валиев Р.А. Глава 8. Подходы к изучению региональной идентичности студента педагогического вуза: от определения понятия к диагностике и формированию // Психология образовательной среды: теоретические аспекты и современные тенденции практики. Белоусова Н.С., Калашников А.И., Шимова Д.С., Водяха С.А., Водяха Ю.Е., Попова К.А., Газизова Ю.С., Демченко О.Ю., Жукова Н.В., Рыбакова Л.А., Иванова Е.С., Казаева Е.А., Громов А.Г., Максимова Л.А., Валиева Т.В., Руженцева Н.Б., Валиев Р.А., Мельникова М.Л., Минюрова С.А., Леоненко Н.О. и др. Коллективная монография. Екатеринбург, 2017. С. 154—168.
14. Максимова Л.А., Валиева Т.В., Руженцева Н.Б., Валиев Р.А. Опыт региональной идентичности: отражение эмоционального состояния при межкультурном текстообразовании // Педагогическое образование в России. 2018. № 4. С. 28—36.

15. Матвеев А.К. Географические названия Урала. Свердловск: Среднеуральское книжное издательство, 1989.
16. Матусевич Е.В. Структурно-функциональная целостность идентичности: культурологический и социально-психологический аспекты // Социальная психология и общество. 2011. № 3. С. 32—39.
17. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. СПб.: Речь, 2012.
18. О монастыре // Сайт Мужского монастыря святых Царственных Страстотерпцев «Ганина Яма». URL: <http://ganinayama.ru/o-monastyre.html> (дата обращения: 02.04.2019).
19. Пименова М.В. К вопросу о методике концептуальных исследований (на примере концепта «судьба» // Концептуальные исследования в современной лингвистике. 2010. № 12. С. 64—77.
20. Харченко Е.В. Семья как ценность (на материале ассоциативных словарей) // Ценности в лингвокультурном аспекте: языковое сознание, коммуникация, текст. Тяньцзинь: Тяньцзиньский университет иностранных языков, 2017. С. 38—48.
21. Хухлаев О.Е., Миназова В.М., Павлова О.С., Зыков Е.В. Социальная идентичность и этнонациональные установки студенческой молодежи Чечни // Социальная психология и общество. 2015. Т. 6. № 4. С. 23—40. doi: 10.17759/sps.2015060403.
22. Шаповал И.А. Деформации личности как эффект взаимодействия субъективных и социальных миров [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2014. Т. 3. № 4. URL: <http://psyjournals.ru/psyclin/2014/n4/Shapoval.shtml> (дата обращения: 29.03.2019).
23. Шорохова В.А. Религиозная идентичность в зарубежных психологических исследованиях: теоретические модели и способы изучения // Социальная психология и общество. 2014. Т. 5. № 4. С. 44—62.
24. Antonsich M., Holland E. Territorial attachment in the era of globalization: the case of Western Europe // European Urban and Regional Studies. 2014. Vol. 21 (2). P. 206—221.
25. Asun R., Zuniga C. National identity and regional identities in today's Chile: Complementarity or conflict? // Eustudios de psicologia. 2013. Vol. 34 (1). P. 95—100.
26. Cary W. De Vit. Interviewing for Sense of Place // Journal of Cultural Geography. 2013. Vol. 30. № 1. P. 120—144.
27. Charton-Vachet F., Lombart C. New conceptual and operational approach to the link between individual and region: regional belonging // Recherche et Applications en Marketing. 2015. Vol. 30 (1). P. 50—75.
28. Santana D., Carrasco H., Estrada C. Regional Ecological Identity: The role of the surrounding environment in the construction of Patagonian identity // Eustudios de psicologia. 2013. Vol. 34 (1). P. 83—88.
29. Schubach E., Zimmermann J., Noack P. et al. Me, Myself, and Mobility: The Relevance of Region for Young Adults' Identity Development // European journal of personality. 2016. Vol. 30 (2). P. 189—200.
30. Zuniga C., Asun R. Social identity and intergroup discrimination. An inevitable relationship? The case of regional identities in Chile // Revista de psicologia social. 2010. Vol. 25 (2). P. 215—230.

Conceptosphere of Regional Identity in Young People as Marker of Personal Relation with Territory of Residence

Maksimova L.A.*,

*Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia,
maksimova70@mail.ru*

Valiyev R.A.**,

*Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia,
rw1973@mail.ru*

Ruzhentseva N.B.***,

*Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia,
verbalis@mail.ru*

Valiyeva T.V.****,

*Ural State Medical University, Yekaterinburg, Russia,
tatiana_valieva@mail.ru*

One of the obviously understudied aspects of psychological well-being is one's personal relation with their territory of residence, as even in the modern world the region of residence has a significant impact on young people's identity. Any malfunctions in the relationship between one's personality and the social world result in personality disorders. Regional identity is a concept that reflects one's conscious positive attitude towards the region of his/her residence. The paper explores the person's image of the world captured in individual, territory-oriented units — concepts that form the conceptosphere of the resident's regional identity. The analysis of the structure of the conceptosphere will help reveal the most significant categories of regional symbols for the young people. The aim of the study is to reveal the structure of the conceptosphere of regional identity in young people (with Sverdlovsk region students as an example) basing on the interpretation of separate concepts as well as of concept groups. The task of revealing and describing the structural components of the conceptosphere of regional identity of the Sverdlovsk Oblast resident was solved using a survey of 73 subjects aged 18 to 21 years. The subjects were asked to name 10 words-concepts that, in their opinion, characterize Sverdlovsk Oblast most fully and to range them according to their significance. Exploratory factor analysis was then used to reveal the structural components. As it was found, the structure of the conceptosphere of

For citation:

Maksimova L.A., Valiyev R.A., Ruzhentseva N.B., Valiyeva T.V. Conceptosphere of Regional Identity in Young People as Marker of Personal Relation with Territory of Residence. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 2, pp. 82—92. doi: 10.17759/pse.2019240208 (In Russ., abstr. in Engl.).

* *Maksimova Lyudmila Aleksandrovna*, PhD in Pedagogics, Associate Professor, Head of Chair of General Psychology and Conflict Management, Head of Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia. E-mail: maksimova70@mail.ru

** *Valiyev Ravil Azatovich*, PhD in Pedagogics, Associate Professor, Chair of General Psychology and Conflict Management, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia. E-mail: rw1973@mail.ru

*** *Ruzhentseva Nataliya Borisovna*, PhD in Philology, Professor, Chair of Rhetoric and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia. E-mail: verbalis@mail.ru

**** *Valiyeva Tatiana Vladimirovna*, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Clinical Psychology and Pedagogics, Ural State Medical University, Yekaterinburg, Russia. E-mail: tatiana_valieva@mail.ru

regional identity can be described with five components. The paper provides an empirical description of the following components in relation to regional identity in Sverdlovsk Oblast students: mythological-religious, existential, historical, natural, and value-based.

Keywords: psychological well-being, regional identity, identity, conceptosphere.

Funding

This work was supported by grant RFBR №16-18-02102.

References

1. Bogdanovskaya I.M., Ikonnikova G.Yu., Koroleva N.N. Rol' sovremennoi informatsionno-kommunikativnoi srede v formirovaniy identichnosti i obraza mira sovremennykh podrostkov [Elektronnyi resurs] [The role of modern information communication environment in forming modern adolescents' identity and worldview]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological Educational Studies], 2015. Vol. 7, no. 1, pp. 1—11. doi: 10.17759/psyedu.2015070101. (In Russ., abstr. in Engl.)
2. Bystrova T.Yu. Aksiologiyabrenda: k metodologii kul'turnogo brendinga territorii [Axiology of the brand: to the methodology of cultural branding of the territory]. *PR v izmenyayushchemsya mire: Regional'nyi aspekt. Vyp. 9. [PR in a changing world: the Regional dimension. Vol. 9]*. Barnaul: Publ. Alt. un-ta, 2011, pp. 85—95.
3. Valiev R.A., Maksimova L.A. Regional'naya identichnost' pedagoga kak faktor psikhologicheskoi gotovosti k professional'noi deyatelnosti v sfere vospitaniya tsennostnogo otnosheniya k maloi rodine [The educator's regional identity as a factor of psychological readiness to professional activity in the sphere of fostering the axiological attitude to the small motherland]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical Education in Russia], 2015, no. 8, pp. 58—62.
4. Volzhina O.I. Sem'ya kak sotsiokul'turnaya tsennost' [Family as a social and cultural value]: avtoref. diss. ... dokt. sotsiol. nauk. Moscow: 2002.
5. Golovneva E.V. Konstruirovaniye regional'noi identichnosti v sovremennoi kul'ture (na material sibirskogo regiona) [Constructing regional identity in modern culture (the case study of the Siberian Region)]. Diss. dokt. filos. nauk. Ekaterinburg, 2018.
6. Zamyatin D.N. Identichnost' i territoriya. Identichnost' kak predmet politicheskogo analiza. [Identity and territory. Identity as the subject of political analysis] sb. st. po itogam Vseros. nauch.-teoretich. Konf. (MEMO RAN, 21—22 okt. 2010 g.). Moscow: IMEMO RAN, 2011, pp. 186—203.
7. Preobrazhenskiy A.A. (ed.), Istoriya Urala s drevneishikh vremen do 1861 g. [History of the Urals from ancient times to 1861]. Moscow: Publ. Nauka, 1989.
8. Karasik V.I., Slyshkin G.G. Lingvokul'turnyi kontsept kak element yazykovogo soznaniya [The linguocultural concept as an element of the linguistic consciousness]. *Metodologiya sovremennoi psikholingvistiki* [Modern psycholinguistics methodology], Moscow -Barnaul: Publ. Alt. un-ta, 2003, pp. 50—57.
9. Kartavenko V.S. Tsennostnaya stranovedcheskaya informatsiya v toponimakh [Valuable cross-cultural information in place-names]. *Tsennosti v lingvokul'turnom aspekte: yazykovoese znanie, kommunikatsiya, tekst* [Values in linguocultural aspect: language consciousness, communication, text]. Tyan'tsin': Tyan'tsin'sk. un-t inostr. yazykov, 2017, pp. 172—176.
10. Krylov M.P. Regional'naya identichnost' v Evropeiskoi Rossii [Regional identity in European Russia]. Moscow: Publ. Novyikhronograf, 2010.
11. Levtserova D. Personal'naya identichnost', blagopoluchiei personal'naya sotsial'naya bezopasnost' [Elektronnyi resurs] [Personal identity, well-being and personal social security]. *Sotsial'no-ekonomicheskiei psikhologicheskiei problem upravleniya* [Social economic and psychological problems of management]. In Kovtunovich M.G. (ed.), *Sbornik nauchnykh statei po materialam Pervoi (IV) Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* (Moskva, 23—25 aprelya 2013 g. [Proceedings of First conference in Moscow]. Chast' 1. Moscow: MGPPU, 2013. URL: http://psyjournals.ru/social_economical_psychological/_issue/63203.shtml (Accessed: 29.03.2019).
12. Likhachev D.S. Kontseptosfera russkogo yazyka [The conceptual sphere of the Russian language]. *Izvestiya RAN* [Bulletin of the Russian Academy of Sciences], 1993, no. 1. Seriya literatury i yazyka. Vol. 52, pp. 3—9.
13. Maksimova L.A., Valieva T.V., Ruzhentseva N.B., Valiev R.A. Glava 8. Podkhody k izucheniyu regional'noi identichnosti studenta pedagogicheskogo vuza: ot opredeleniya ponyatiya k diagnostike i formirovaniyu [The approaches to studying the pedagogical higher educational establishment student's regional identity: from definition of the notion to diagnostics and formation]. In Belousova N.S. (eds.), *Psikhologiya obrazovatel'noi srede: teoreticheskie aspekty i sovremennye tendentsi i praktiki* [Educational environment psychology: theoretical aspects and modern practice tendencies]. Ekaterinburg, 2017, pp. 154—168.
14. Maksimova L.A., Valieva T.V., Ruzhentseva N.B., Valiev R.A. Opyt regional'noi identichnosti: otrazheniye

- emotsional'nogo sostoyaniya pri mezhkul'turnom tekstoobrazovanii [Regional identity experience: the emotional state reflected in intercultural text production]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical Education in Russia], 2018, no. 4, pp. 28—36.
15. Matveev A.K. Geograficheskie nazvaniya Urala [Ural geographical names]. Sverdlovsk: Publ. Sredneural'skoe knizhnoe izdatel'stvo, 1989.
16. Matusevich E.V. Strukturno-funktsional'naya tselostnost' identichnosti: kul'turologicheskii i sotsial'no-psikhologicheskii aspekty [The identity structural and functional integrity: social and psychological aspects]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2011, no. 3, pp. 32—39. (In Russ., abstr. in Engl.)
17. Nasledov A.D. Matematicheskiye metody psikhologicheskogo issledovaniya. Analiz i interpretatsiya dannykh. [Mathematical methods of psychological research. Data analysis and interpretation]. Saint-Petersburg: Publ. Rech. 2012.
18. O monastyre [About the monastery]. Sait Muzhskogo monastyrya svyatykh Tsarstvennykh Strastoterpsev «Ganina Yama». URL: <http://ganinayama.ru/omonastyire.html> (Accessed: 02.04.2019).
19. Pimenova M.V. K voprosu o metodike kontseptual'nykh issledovaniy (na primere kontsepta «sud'ba») [On the methodics of conceptual research (the case study of the concept “sud'ba”). *Kontseptual'nye issledovaniya v sovremennoi lingvistike* [Conceptual Studies in Modern Linguistics], 2010, no. 12, pp. 64—77.
20. Kharchenko E.V. Sem'ya kak tsennost' (na material assotsiativnykh slovarей) [Family as a value (based on associative dictionaries)]. *Tsennosti v lingvokul'turnom aspekte: yazykovoosoznanie, kommunikatsiya, tekst* [Values in linguistic cultural aspect language awareness, communication, text]. Tyan'tszin': Tyan'tszin'sk. un-t inostr. yazykov, 2017, pp. 38—48.
21. Khukhlaev O.E., Minazova V.M., Pavlova O.S., Zykov E.V. Sotsial'naya identichnost' i etnonatsional'nye ustanovki studencheskoi molodezhi Chechni [Chechnyastudents' social identity and ethnic attitudes]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2015. Vol. 6, no. 4, pp. 23—40. doi: 10.17759/sps.2015060403.
22. Shapoval I.A. Deformatsii lichnosti kak effect vzaimodeistviya sub'ektivnykh i sotsial'nykh mirov [Personal deformations resulted from interaction of the subjective and social worlds] [Elektronnyi resurs]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya* [Clinical and Special Psychology], 2014. Vol. 3, no. 4, URL: <http://psyjournals.ru/psyclin/2014/n4/Shapoval.shtml> (Accessed: 29.03.2019). (In Russ., abstr. in Engl.)
23. Shorokhova V.A. Religious Identity in Foreign Psychological Studies: Theoretical Models and Research Methods. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2014, no. 4, pp. 44—61. (In Russ., abstr. in Engl.)
24. Antonsich M., Holland E.C. Territorial attachment in the era of globalization: the case of Western Europe. *European Urban and Regional Studies*. 2014. Vol. 21 (2), pp. 206—221.
25. Asun R., Zuniga C. National identity and regional identities in today's Chile: Complementarity or conflict? *Eustudios de psicología*. Vol. 34 (1), pp. 95—100.
26. Cary W. De Vit. Interviewing for Sense of Place. *Journal of Cultural Geography*, 2013. Vol. 30, no. 1, pp. 120—144.
27. Charton-Vachet F., Lombart C. New conceptual and operational approach to the link between individual and region: regional belonging. *Recherche et Applications en Marketing*, 2015. Vol. 30 (1), pp. 50—75.
28. Santana D., Carrasco H., Estrada C. Regional Ecological Identity: The role of the surrounding environment in the construction of Patagonian identity. *Eustudios de psicología*, 2016. Vol. 34 (1), pp. 83—88.
29. Schubach E., Zimmermann J., Noack P. s soavtorami. Me, Myself, and Mobility: The Relevance of Region for Young Adults' Identity Development. *European journal of personality*. 2013. Vol. 30 (2), pp. 189—200.
30. Zuniga C., Asun R. Social identity and intergroup discrimination. An inevitable relationship? The case of regional identities in Chile. *Revista de psicología social*, 2010. Vol. 25 (2), pp. 215—230.

Стиль отношения значимых взрослых к ребенку как условие становления школьной неуспешности

Суннатова Р.И.*,

ФГБНУ «Психологический институт
Российской академии образования», Москва,
Россия,
sunrano@mail.ru

Адаскина А.А.**,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
aadaskina@mail.ru

В статье представлены данные результатов эмпирического исследования, направленного на выявление особенностей психологической готовности дошкольников к учебной деятельности, а также результаты, полученные при изучении детей первого года обучения. Основной целью проведенной работы было установление возможных психолого-педагогических причин возникновения трудностей в усвоении образовательной программы. Выбор методик обследования ориентирован на: выявление особенностей сформированности понятийного, логического, абстрактного мышления как на вербальном, так и на невербальном материале; определение сформированности навыков осмысленного чтения и особенностей психоэмоциональной сферы детей. Выделены результаты исследования, показывающие особенности стиля отношения значимых взрослых (родителей, воспитателей и педагогов) к дошкольникам и первоклассникам. На основе качественного и статистического анализа установлено, что конструктивность отношения со стороны значимых взрослых к ребенку способствует формированию благополучия психоэмоциональной сферы детей, которая, в свою очередь, предопределяет их успехи в учебной деятельности.

Ключевые слова: психолого-педагогические причины трудностей в обучении, младшие школьники и дошкольники, психологическое благополучие, готовность к обучению, конструктивность/деструктивность стилей отношения, значимые взрослые.

Для цитаты:

Суннатова Р.И., Адаскина А.А. Стиль отношения значимых взрослых к ребенку как условие становления школьной неуспешности // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 2. С. 93—103. doi: 10.17759/pse.2019240209

* Суннатова Рано Иззатовна, доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник, Лаборатория экпсихологии развития и психодидактики ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования», Москва, Россия. E-mail: sunrano@mail.ru

** Адаскина Анна Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии факультета психологии образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Россия. E-mail: aadaskina@mail.ru

Введение

Несмотря на достаточную изученность проблемы трудностей в обучении в образовательном пространстве начальной школы, она остается пока неразрешенной, а число детей, испытывающих стойкие трудности в обучении, велико.

Обучение в школе для многих детей является сложным и стрессогенным процессом. М.М. Безруких [3; 4] указывает на то, что около 40% обучающихся имеют хронические трудности в обучении. Вслед за цитируемым специалистом мы рассматриваем «школьные трудности» как весь комплекс психологических, физиологических, социальных сложностей, с которыми сталкивается ученик в процессе обучения, а неуспеваемость — как результат того, что взрослые не помогли ребенку справиться с возникшими трудностями. Возникающие трудности во многом связаны с состоянием здоровья ребенка, его ранним развитием, которое, в свою очередь, определяется многими факторами, как внутренними, так и внешними, казалось бы, не связанными с обучением, например, неблагоприятным экологическим состоянием зоны проживания [9]. По некоторым данным, число полностью не готовых к школьному обучению детей в отдельных выборках достигает 29%, частично не готовых — 45%, и только четверть детей (26%) готовы по всем параметрам [10]. В исследованиях, выполненных в Научно-исследовательском центре детской нейропсихологии имени А.Р. Лурия, куда, как правило, обращаются родители с детьми, имеющими трудности в обучении, показано, что нейропсихологический и психолого-педагогический подходы тесно переплетаются. В частности, при решении основной задачи — преодолении слабых звеньев интеллектуального развития ребенка — важна коррекция психоэмоциональной сферы [11], «так как тревожность, повышенная застенчивость, неуверенность в себе отрицательно влияют на общую картину успеваемости» [14, с. 93].

Однако в педагогической практике школьная неуспеваемость до сих пор объясняется в первую очередь неспособностью ребенка учиться, а также его ленью, при этом не

учитываются все остальные факторы риска. М.М. Безруких указывает, что результатом невнимания взрослых к школьным трудностям детей являются нарушения психоэмоциональной сферы (далее — ПЭС) школьников. У детей возникают постоянное ощущение неудачи, высокая тревожность, страх плохой оценки, унижения, наказания. Отметим большое количество школьных страхов, которые начинают преследовать первоклассника с момента поступления в школу [6; 8], ограничение двигательной активности и постоянное переутомление [4]. Исследователи [12] выявили высокую степень неприязни учителя к неуспевающему ученику, распространяющуюся не только на его знания, но и на внешность и личность. Акцент на успеваемость часто оказывает негативное влияние на эмоциональное состояние младших школьников, порождая страхи, тревогу, вплоть до невротических расстройств [8; 11]. Таким образом, проблема неуспеваемости напрямую связана с состоянием психоэмоциональной сферы школьников, которая, в свою очередь, зависима от стиля отношения значимых взрослых.

В данной статье мы хотели бы обратить внимание на одно из условий успешного преодоления трудностей в обучении — благополучие психоэмоциональной сферы ребенка. Здесь мы представим результаты эмпирического исследования влияния характера отношения значимых взрослых на формирование психологического благополучия, устойчивости, умения справляться со сложностями у дошкольников и первоклассников.

В зарубежной психологии в настоящее время все большую популярность приобретает концепция резильентности. Под резильентностью понимается способность сохранять стабильность психологического и физического функционирования, успешно адаптироваться к неблагоприятным условиям [17]. Понятие резильентности включает в себя стрессоустойчивость, целеустремленность, умение преодолевать трудности. Таким образом, данная концепция подчеркивает не только влияние жизненных трудностей на эмоциональное состояние, но и обратную тенденцию — влияние личностных особен-

ностей и психологического состояния на способность преодолевать трудности и достигать результат. Эта концепция созвучна нашему исследованию в том, что рассматривает благоприятное личностное состояние как ресурс успешного обучения и развития ребенка. Российские исследователи, занимающиеся психосоматикой, также подчеркивают этот важный аспект развития: «своевременное и полноценное формирование эмоций влияет на полноценность психической сферы человека» [2, с. 382].

Исследования школьной неуспешности неизбежно начинаются с исследования дошкольного детства [3; 4; 7; 15; 16]. Одна из основных причин неуспешности школьного обучения — недостаточная готовность детей, пришедших в первые классы, а скорее даже несоответствие требований, предъявляемых школой, не столько уровню подготовки учебных навыков первоклассников, сколько конструктивности психоэмоциональной сферы детей.

Целью нашего исследования являлось установление особенностей стиля отношения значимых взрослых (родителей, воспитателей, учителей) к детям как одного из условий, предопределяющего характер психоэмоциональной сферы ребенка. Исследование также предполагает выявление того, насколько особенности психоэмоциональной сферы дошкольника предопределяют уровень готовности к школьному обучению и успешность образовательной деятельности первоклассников.

Организация исследования

Исследование проводилось в три этапа в одном из московских общеобразовательных комплексов. Всего в исследовании приняли участие 85 дошкольников, 188 первоклассников обычных классов, 85 родителей, 42 педагога (17 учителей начальной школы и 25 работников дошкольных образовательных учреждений).

Методики исследования

Для выявления особенностей когнитивной сферы были использованы широко известный методический комплекс Л.А. Ясюковой [16]; тест Керна-Иирасека; «Графический

диктант» Л.А. Венгера; тест возрастающей сложности Дж. Равена. Особенности психоэмоциональной сферы детей оценивались с помощью рисуночного теста «Дом — Дерево — Человек» (далее — «ДДЧ»). При анализе результатов по методике «ДДЧ» кроме качественного анализа была использована система подсчета Р.Ф. Беляускайте [5], что способствовало возможности статистического анализа и оценки стилей отношения значимых взрослых с помощью теста-опросника родительского отношения (далее — ОРО) А.Я. Варги, В.В. Столина и методики PARI [13].

1 этап. Задачей первого этапа работы было определение уровня подготовки старших дошкольников к школе и выявление основных проблемных зон. Всего были обследованы 85 воспитанников подготовительных групп ДОУ.

Проведенная нами диагностика подготовительных групп одного из столичных образовательных комплексов показала неудовлетворительные результаты (табл. 1). Диагностика проводилась с использованием методик диагностического комплекса Л.А. Ясюковой. Методика Тулуз—Пьерона, оценивая показатели внимания, указывает на вероятность ММД (функциональных неврологических нарушений, приводящих к проблемам в поведении и саморегуляции). Среди обследованных 85 детей были выявлены 23, у которых хотя бы один из показателей (точности или скорости) находился в зоне патологии, еще у 9 детей один из показателей находился в зоне 2. В сумме это 38% детей.

Вторым показателем, который мы сочли существенным при диагностике готовности к школе, является речевое развитие. Результаты методик показывают низкий уровень речевого развития у 45% детей. Половина детей достигает 3 зоны — минимального уровня, необходимого для усвоения школьной программы при постоянной помощи и руководстве взрослого. И лишь несколько детей (5%) имеют достаточно высокий уровень владения речью, необходимый для свободного обучения в начальных классах. Речевое развитие влияет на формирование навыков осмысленного чтения и письма, показатели которых оказы-

ваются низкими у большинства выпускников начальной школы [1]. Третий важный показатель, который был продиагностирован на этой выборке, — уровень понятийного мышления. 53% детей не достигли 3 уровня — минимального, необходимого для благополучного обучения в школе.

Диагностика 1-х классов

После окончания первого этапа адаптации детей к школе в конце октября мы провели диагностику первоклассников с целью выявления возможных причин трудностей в усвоении учебного материала.

Результаты задания «Шифровка» говорят о том, что большая часть первоклассников понимает инструкции и может удерживать внимание в течение непродолжительного времени (данная методика проводится в течение 2 минут). Однако это задание требует больших усилий и выполняется многими детьми медленно. Методика Керна—Йерасика направлена на оценку зрительно-моторной

координации, необходимой для овладения письмом. По результатам видно, что уровень зрительно-моторной координации у большинства детей соответствует норме. Методика «Ряды» направлена на диагностику основных мыслительных операций, выявление простых закономерностей. Справились с заданием 1 ряда — 88,1%, со вторым рядом — 70,3% первоклассников. Соответственно не справились: 1 ряд — 11,9%; второй ряд — 29,7%.

В этой методике первое задание повторяет образец по принципу закономерности (возрастание—убывание), а второе имеет другой принцип построения (чередование). Большая часть детей способна выполнять задачу по образцу (88%), однако с задачей, где необходимо самостоятельно найти закономерность, не справилась треть первоклассников.

Для измерения невербального интеллекта мы использовали методику Дж. Равена, которая является одной из наиболее прогностических методик, позволяющей измерить невербальный интеллект, уровень развития

Таблица 1

Результаты выполнения методик дошкольниками

Зоны (по Л.А. Ясюковой)	Методика Тулуз—Пьерона				Речевое развитие		Понятийное интуитивное мышление	
	скорость		точность			%		%
		%		%				
1	17	21.2	19	23.8	2	3.5	4	7.4
2	3	3.8	9	11.3	24	41.4	25	46.3
3	41	51.3	12	15	29	50	20	37
4	13	16.3	18	22.5	3	5.1	5	9.3
5	6	7.5	22	27.5	0		0	
	80		80		58		54	

Таблица 2

Результаты выполнения методик первоклассниками

Уровни	Шифровка		Методика Керна—Йерасика			
		%	Предложение	%	Точки	%
1	0		6	8.1	7	5.9
2	8	7.3	12	10.1	10	8.5
3	26	23.3	21	17.8	20	16.9
4	58	53.3	51	43.2	43	36.4
5	17	15.6	28	8.1	38	32.2
	109		97		118	

которого мало связан с уровнем образования, языка и общей эрудиции обучающихся. В данной серии были использованы две матрицы, варианты матриц Равена (первая построена на варьировании одного признака, вторая — на варьировании двух признаков). Справились с заданием: 1 матрица — 79%, 2 матрица — 22,7% первоклассников. Соответственно не справились: 1 матрица — 21%; вторая матрица — 77,3%.

Результаты диагностики подчеркивают одну из важных проблем — недостаточное соответствие уровня подготовки детей школьным требованиям. По тем или иным критериям к школьному обучению не готовы более половины детей, участвовавших в нашем исследовании. Можно предположить, что школьные трудности для них неизбежны. Обучение в школе становится для них серьезным стрессом.

В этой связи возникает вопрос: какие факторы помогают детям максимально безболезненно адаптироваться к обучению, преодолеть школьные трудности так, чтобы они не переросли в хроническую неуспеваемость?

2 этап. В связи с этим был организован следующий этап исследования. Мы предположили, что особенности психоэмоциональной сферы детей определяют психологическую готовность ребенка к успешному обучению.

Были выделены два типа психоэмоциональной сферы: конструктивный и деструктивный. Под конструктивным типом понимается такое эмоциональное состояние ребенка, которое характеризуется отсутствием тревожности, неуверенности, агрессивности или враждебности. Соответственно, деструктивному типу свойственно наличие этих характеристик.

В каждой возрастной группе (дошкольников и первоклассников) мы выделили группы с выраженным конструктивным и деструктивным типами психоэмоциональной сферы. Проверка психометрических показателей выявила нормальное распределение частот результатов по тесту «ДДЧ» в обеих группах. Об этом свидетельствует критерий Колмогорова-Смирнова на нормальность распределе-

ния (р-значения соответственно равны 0,620 и 0,623), что подтверждает репрезентативность выборки.

Следующим этапом анализа полученных данных было сравнение уровня сформированности психологической готовности к обучению в группе с конструктивным и деструктивным типами психоэмоциональной сферы.

Нами было проведено сравнение полученных данных по серии «А» методики Дж. Равена (табл. 3) (критерий t-Стьюдента).

Таблица 3
Средние баллы за решение заданий серии «А» методики Дж. Равена в «конструктивной» и «деструктивной» группах

Тип психоэмоциональной сферы	Среднее значение	Уровень значимости t-Стьюдента
Конструктивный	0,84	t = 2.67 (p<0,01)
Деструктивный	0,74	

Выявлено, что благополучие психоэмоциональной сферы может рассматриваться как одно из условий, связанных с формированием невербального интеллекта. Дети с выраженной конструктивностью ПЭС оказались более эффективными в решении заданий Дж. Равена, чем обучающиеся с деструктивным ПЭС, в среднем на 10%. Влияние возрастного фактора не обнаружилось. Средний балл школьников незначительно выше балла дошкольников. В таблице 4 представлены результаты анализа по количеству дошкольников и первоклассников обеих групп, успешно решивших последнее задание серии «А» методики Дж. Равена.

Таким образом, формирование и развитие невербального интеллекта в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте тесно связаны с особенностями психоэмоциональной сферы.

Далее мы проанализировали с этих же позиций результаты теста Керна—Иерасика. Был проведен двухфакторный дисперсионный анализ на проверку влияния факторов ПЭС и типа выполняемого задания на уровень сформированности таких компонен-

Таблица 4

Количество детей, решивших 12-ое задание серии «А» в разных группах (в %)

Статус группы (статус ПЭС)	Возраст	Решившие задание
Конструктивный	первоклассники	43
	дошкольники	31
Деструктивный	первоклассники	12
	дошкольники	10

Примечание. Угловое преобразование Фишера $\varphi^* = 2.765$ ($p < 0.01$)

тов готовности к школьному обучению, как: оценка общего психического развития ребенка (задание «рисунку мужской фигуры по памяти»); умение сличать свои действия с предъявленным образцом («срисовывание письменных букв», «срисовывание группы точек»); степень сформированности мелкой моторики руки, координации «глаз—рука» (все три задания).

В группе первоклассников средняя эффективность выполнения теста оказалась высокой. Дошкольники из группы с конструктивным ПЭС более успешны в выполнении заданий по тесту Керна-Ирасека. Как выяснилось, различия в степени сложности второго и третьего заданий для дошкольников с деструктивным ПЭС (0,54) значительно больше, чем для дошкольников с конструктивным ПЭС (0,11). Таким образом, конструктивность ПЭС детей дошкольного возраста детерминирует такие особенности сенсомоторного развития, как: рост целенаправленности, планомерности, управляемости и осознанности восприятия.

Перейдем к анализу результатов по методике «Графический диктант» Л. Венгера, который направлен на измерение следующих характеристик готовности детей к обучению: способность длительно концентрировать внимание на задаче; самостоятельное выполнение задания; сенсомоторные качества: восприятие на слух вербальной информации, сформированность мелкой моторики руки, навыки сличения своих действий с образцом; способность к наглядно-пространственному моделированию. Многофакторный дисперсионный анализ не выявил статистически значимых различий ни по фактору ПЭС, ни по возрастным особенностям, ни по типу узора.

Однако, при анализе данных по выполнению 1-го и 2-го узоров «конструктивными» и «деструктивными» дошкольниками вызвала интерес следующая особенность: успешность решения от 1-го узора ко 2-му в деструктивной дошкольной группе резко снижается, а в конструктивной — плавно повышается. Чтобы проверить, является ли данное различие статистически значимым, мы сравнили результаты по воспроизведению 2 узора «конструктивными» и «деструктивными» дошкольниками методом Манна-Уитни. Различия действительно оказались статистически значимыми при уровне значимости 0,009. Анализ полученных данных по методике «Графический диктант» Л. Венгера также доказывает гипотезу о том, что конструктивность ПЭС помогает ребенку концентрироваться на задании, ориентироваться на успех, преодолевая трудности.

Таким образом, становление когнитивных способностей в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте проходит на фоне особенностей ПЭС и детерминируется ими. Конструктивность эмоциональной сферы в этом возрасте является базисом общего развития ребенка.

3 этап заключается в решении основной исследовательской задачи, а именно — выявлении и изучении влияния стиля отношения значимых взрослых на особенности психоэмоциональной сферы детей.

Родителям детей была предложена методика ОРО А.Я. Варги, В.В. Столина для выявления стиля отношения; с этой же целью — методика PARI для учителей и воспитателей (были отобраны шкалы, имеющие непосредственное отношение к задачам нашего исследования).

В процессе качественного анализа первичных данных мы выделили две группы родителей, соответствующие группам детей (дошкольников и первоклассников) с конструктивным и деструктивным типами психоэмоциональной сферы. В группе детей с конструктивным ПЭС большой процент родителей характеризуется интегральным принятием ребенка, низким уровнем гиперсоциальных установок и позиции «мой ребенок — маленький неудачник», высоким уровнем кооперации. В группе детей с деструктивным ПЭС противоположные характеристики отношения родителей к детям. Как видно из данных таблицы 5, выявлена тенденция зависимости

ПЭС детей от стиля отношения к ним со стороны родителей. Надо отметить, что «ухудшение» положения первоклассников связано с повышением баллов у родителей по шкалам: «гиперсоциальные установки» и «маленький неудачник».

Особенности стиля отношения педагогов и воспитателей изучались с использованием тест-опросника PARI (шкалы эмоциональных аспектов отношения взрослых к детям). В исследовании приняли участие 42 педагога.

Таким образом, у учителей и воспитателей преобладают шкалы, которые объединяются фактором «Излишняя концентрация на ребенке» (чрезмерное вмешательство в мир

Таблица 5

Распределение типов родительского отношения к детям в различных группах (по возрасту и по психоэмоциональной сфере детей)

Группы детей	Н-П статус детей	Тип отношения родителя к ребенку	%	Угловое преобразование Фишера
Дошкольники	Конструктивный	Оптимальный Блокирующий	72,8 25,6	$\phi^*=3.119$ ($p<0.01$)
	Деструктивный	Оптимальный Блокирующий	39,4 52,7	
Младшие школьники	Конструктивный	Оптимальный Блокирующий	63,5 33,9	$\phi^*=3.221$ ($p<0.01$)
	Деструктивный	Оптимальный Блокирующий	28,6 67,6	

Таблица 6

Показатели характера отношения педагогов к детям (средние значения)

Название признака	Учителя	Воспитатели
Вербализация*	14,96	15,48
Партнерские отношения*	14,6	15,12
Развитие активности	16,6	16,04
Уравненные отношения*	15,76	16,44
Раздражительность	14,92	15,6
Излишняя строгость	12,26	12,44
Уклонение от конфликта	14,32	14,28
Чрезмерная забота	16,08	16,24
Подавление воли*	15,96	19
Опасение обидеть*	16,5	17,08
Подавление агрессивности*	13	15,8
Чрезмерное вмешательство в мир ребенка	16	16,48
Стремление ускорить развитие ребенка	16	15,72

Примечание. * — обозначены статистически значимые различия.

ребенка, стремление ускорить развитие ребенка, чрезмерная забота, подавление воли). Выявленные данные показывают, что педагоги склонны к установлению отношений зависимости, чрезмерной заботы, стремятся подавлять волю ребенка, поощряют зависимость ребенка от себя. Отношение педагогов к детям включает тревогу за воспитанников, стремление оградить их от жизненных неприятностей, т.е. в целом такой стиль характеризуется опекающей стратегией, повышает уровень тревожности детей, ограничивает их самостоятельность и не может способствовать успешности детей в образовательной деятельности.

Заключение

В целом стиль отношения значимых взрослых (родителей, воспитателей и учителей) к детям, несмотря на любовь, привязанность и ответственность, тем не менее характеризуется интегральным эмоциональным принятием детей такими, какие они есть, что в свою очередь определяет деструктивность психоэмоциональной сферы детей и возникновение школьных трудностей. Такая позиция значимых взрослых не способствует формированию самостоятельности ребенка и его психологическому благополучию.

Выявленные характеристики стилей отношения педагога к детям, доминирующие в образовательном учреждении, способствуют

созданию такой социальной ситуации развития, которая детерминирует чувство неуверенности обучающихся в себе; инфантилизирует детей, способствует пассивности, что в целом предопределяет возникновение школьных трудностей, а впоследствии, при отсутствии соответствующего внимания и поддержки взрослых, — стойкую школьную неуспешность. Очевидно, что конструктивность отношения со стороны значимых взрослых к ребенку и благополучие психоэмоциональной сферы детей являются не единственными причинами, предопределяющими успешность детей в учебной деятельности. Но цель данной статьи заключается в том, чтобы обратить внимание именно на эти значимые причины.

Результаты нашего исследования еще раз подтверждают теоретические положения и эмпирические данные аналогичных исследований, определяют настоятельную необходимость изменения парадигмы взаимодействия «взрослый—ребенок», а именно — включение таких важных профессионально значимых составляющих взаимодействия с обучающимися, как: принятие детей такими, каковы они есть, и принятие их права на ошибки; создание доверительного взаимодействия; создание у обучающихся чувства веры в свои возможности; способность педагогов контролировать себя как профессионалов от вмешательства и давления на личность ребенка.

Литература

1. Адаскина А.А. Уровень развития письменной речи как показатель подготовки младших школьников // Актуальные проблемы Российской экономики в современных условиях: Материалы международной научно-практической конференции. Негосударственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Московский экономический институт». М.: Изд-во Негосударственное образовательное учреждение высшего образования Московский экономический институт, 2013. С. 336—342.
2. Бакирова З.А., Мочалов С.М., Куксо П.А. Последствия нарушения психоэмоциональной сферы человека [Электронный ресурс] // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2010. Т. 12. № 3(2). С. 382—385. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/posledstviya-narusheniya-psihoeemotsionalnoy-sfery-cheloveka> (дата обращения: 08.04.2019).
3. Безруких М.М. Материалы курса «Трудности обучения письму и чтению в начальной школе»: Учебно-методическое пособие: лекции 1—4. М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2009. 84 с.
4. Безруких М.М. Трудности обучения в начальной школе: Причины, диагностика, комплексная помощь. М.: Эксмо, 2009. 464 с.
5. Беляускайте Р.Ф. Рисуночные пробы как средство диагностики развития личности ребенка // Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога: Сб. научных трудов / Под ред. И.В. Дубровиной. М.: изд-во АПН СССР, 1987. С. 67—80.
6. Гузанова Т.В. Изменения в распределении школьных страхов первоклассников в течение учебного года [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2009. № 5. С. 5—13. URL: http://psyjournals.ru/files/26857/psyedu_n5_2009_Guzanova.pdf (дата обращения: 08.04.2019).

7. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. М.: Академический Проект, 2000. 3-е изд. перераб. и доп. 184 с.
8. Захаров А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия. М.: Апрель-Пресс, Эксмо-Пресс, 2000. 448 с.
9. Исследование когнитивной сферы детей, проживающих в неблагоприятных экологических условиях / Сараева Н.М. [и др.] [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2002. № 1. С. 73—78. URL: http://psyjournals.ru/psyedu/2002/n1/Saraeva_full.shtml (дата обращения: 08.04.2019).
10. Кислицкая Л.А. Отношение к школе первоклассников с различной степенью психологической готовности к школьному обучению [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2006. № 3. С. 45—53. URL: http://psyjournals.ru/files/1471/psyedu_2006_n3_Kislitskaja.pdf (дата обращения: 08.04.2019).
11. Комплексная коррекция трудностей обучения в школе / Под ред. Ж.М. Глозман, А.Е. Соболевой. 2 изд. М.: Смысл, 2019. 544 с.
12. Мещерякова И.А., Федорова Л.Н. Неуспевающий ученик глазами одноклассников, учителей и родителей [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2004. № 3. С. 12—33. URL: <http://psyjournals.ru/psyedu/2004/n3/Meshcherjakova.shtml> (дата обращения: 08.04.2019).
13. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учебное пособие. Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2001. 672 с.
14. Соболева А.Е., Егорова С.В., Савенко В.В. Методы психологической коррекции эмоциональных нарушений у детей // Комплексная коррекция трудностей обучения в школе / Под ред. Ж.М. Глозман, А.Е. Соболевой. 2 изд. М.: Смысл, 2019. 544 с.
15. Суннатова Р.И. Особенности нервно-психического статуса детей как фактор успешности обучения в школе // Международная научно-практическая конференция «Педагогическое образование: история, современность, перспективы». Казань, 2012. С. 45—46.
16. Ясюкова Л.А. Методика определения готовности к школе 1—2 классы. СПб.: «Иматон», 2006. 98 с.
17. Resilience definitions, theory, and challenges: interdisciplinary perspectives / S.M. Southwick [et al.] [Электронный ресурс] // European Journal of Psychotraumatology. 2014. Vol. 5. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.3402/ejpt.v5.25338> (дата обращения: 08.04.2019).

Types of Attitude Towards the Child in Significant Adults as a Factor Contributing to Learning Difficulties

Sunnatova R.I.*,

*Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia,
sunrano@mail.ru*

Adaskina A.A.**,

*Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
aadaskina@mail.ru*

The paper presents outcomes of a study on features of school readiness in pre-school children and on psychological and pedagogical factors of learning difficulties in first-grade children. The techniques used in the study were aimed at revealing the developmental features of conceptual, logical, abstract thinking (verbal as well as non-verbal test materials), reading skills and psychoemotional development in the children. Types of attitudes towards the children among the significant adults (parents, caregivers, teachers) were also analysed. It is argued that the adult's constructive attitude towards the child promotes his/her emotional well-being which, in turn, positively affects the child's academic performance.

Keywords: psychological and pedagogical factors of learning difficulties, primary school children, preschool children, psychological well-being, school readiness, constructive/destructive attitudes, significant adults.

References

1. Adaskina A.A. Uroven' razvitiya pis'mennoi rechi kak pokazatel' podgotovki mladshikh shkol'nikov [The level of development of writing as an indicator of the preparation of younger students]. *Aktual'nye problemy Rossiiskoi ehkonomiki v sovremennykh usloviyakh* [Actual problems of the Russian economy in modern conditions]: *Materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. Negosudarstvennoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego professional'nogo obrazovaniya «Moskovskii ehkonomicheskii institut»*. Moscow: Publ. Negosudarstvennoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego obrazovaniya Moskovskii ehkonomicheskii institut, 2013. pp. 336—342.
2. Bakirova Z.A., Mochalov S.M., Kukso P.A. Posledstviya narusheniya psikhoehmotsional'noi sfery cheloveka [Elektronnyi resurs] [Consequences of violation of the psycho-emotional sphere of a person]. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiiskoi akademii nauk* [News of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences], 2010, Vol. 12, no. 3 (2), pp. 382—385. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/posledstviya-narusheniya-psihoehmotsionalnoy-sfery-cheloveka> (Accessed: 08.04.2019).
3. Bezrukikh M.M. Materialy kursa «Trudnosti obucheniya pis'mu i chteniyu v nachal'noi shkole»: Uchebno-metodicheskoe posobiye: lektsii 1—4 [Course materials "The difficulties of learning to write and read in elementary school"]. Moscow: Pedagogicheskii universitet «Pervoe sentyabrya», 2009. 84 p.
4. Bezrukikh M.M. Trudnosti obucheniya v nachal'noi shkole: prichiny, diagnostika, kompleksnaya pomoshch' [The difficulties of teaching in primary school: Causes, diagnosis, comprehensive assistance]. Moscow: Ehksmo, 2009. 464 p.
5. Belyauskaite R.F. Risunochnye proby kak sredstvo diagnostiki razvitiya lichnosti rebenka [Pictorial tests as a means of diagnosing the development of a child's

For citation:

Sunnatova R.I., Adaskina A.A. Types of Attitude Towards the Child in Significant Adults as a Factor Contributing to Learning Difficulties. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 2, pp. 93—103. doi: 10.17759/pse.2019240209 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Sunnatova Rano Izatovna, Dr. habil. (Psychology), leading researcher, Laboratory of ecopsychology of development and psychodidactic, Federal State Scientific Institution "Psychological Institute" Russian Academy of Education, Moscow, Russia. E-mail: sunrano@mail.ru

** Adaskina Anna Anatol'evna, PhD (Psychology), associate professor, chair of Educational psychology, department of educational psychology Moscow State University of Psychology&Education, Moscow, Russia. E-mail: aadaskina@mail.ru

- personality]. *Diagnosticheskaya i korraktsionnaya rabota shkol'nogo psikhologa. Sbornik nauchnykh trudov* [Diagnostic and correctional work of a school psychologist. Collection of scientific papers]. In Dubrovina I.V. (ed.). Moscow: Publ. APN SSSR, 1987, pp. 67—80.
6. Guzanova T.V. Izmeneniya v raspredelenii shkol'nykh strakhov pervoklassnikov v techenie uchebnogo goda [Elektronnyi resurs] [Changes in the distribution of first-graders school fears during the school year]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2009, no. 5. pp. 5—13. URL: http://psyjournals.ru/files/26857/psyedu_n5_2009_Guzanova.pdf (Accessed: 08.04.2019).
7. Gutkina N.I. Psikhologicheskaya gotovnost' k shkole [Psychological readiness for school]. Moscow: Akademicheskii Proekt, 2000, 3-e izd., 184 p.
8. Zakharov A.I. Proiskhozhdenie detskikh nevrozov i psikhoterapiya [The origin of childhood neuroses and psychotherapy]. Moscow: Aprel'-Press, Ehksmo-Press, 2000. 448 p.
9. Saraeva et al. Issledovanie kognitivnoi sfery detei, prozhivayushchikh v neblagopriyatnykh ehkologicheskikh usloviyakh [Elektronnyi resurs] [Study of the cognitive sphere of children living in adverse environmental conditions]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2002, no. 1, pp. 73—78. URL: http://psyjournals.ru/psyedu/2002/n1/Saraeva_full.shtml (Accessed: 08.04.2019).
10. Kislitskaya L.A. Otnoshenie k shkole pervoklassnikov s razlichnoi stepen'yu psikhologicheskoi gotovnosti k shkol'nomu obucheniyu [Elektronnyi resurs] [Attitude to school first-graders with varying degrees of psychological readiness for schooling]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2006, no. 3, pp. 45—53. URL: http://psyjournals.ru/files/1471/psyedu_2006_n3_Kislitskaja.pdf (Accessed: 08.04.2019).
11. Kompleksnaya korraktsiya trudnostei obucheniya v shkole [Attitude to school first-graders with varying degrees of psychological readiness for schooling]. In Glzman Zh.M., Soboleva A.E. ed. 2-e izd., Moscow: Smysl, 2019. 544 p.
12. Meshcheryakova I.A., Fedorova L.N. Neuspevayushchii uchenik glazami odnoklassnikov, uchitelei i roditelei [Elektronnyi resurs] [student with learning difficulties through the eyes of classmates, teachers, parents]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2004, no. 3, pp. 12-33. URL: <http://psyjournals.ru/psyedu/2004/n3/Meshcherjakova.shtml> (Accessed: 08.04.2019).
13. Raigorodskii D.YA. Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metodiki i testy. Uchebnoe posobie. [Practical psychodiagnosis. Methods and tests. Tutorial]. Samara: Publ. «BAKHRACH-M», 2001. 672 p.
14. Soboleva A.E., Egorova S.V., Savenko V.V. Metody psikhologicheskoi korraktsii ehmotSIONal'nykh narushenii u detei [Methods of psychological correction of emotional disorders in children]. *Kompleksnaya korraktsiya trudnostei obucheniya v shkole* [Комплексная коррекция трудностей обучения в школе]. In Glzman Zh.M., Soboleva A.E. ed. 2-e izd., Moscow: Smysl, 2019. 544 p.
15. Sunnatova R.I. Osobennosti nervno-psikhicheskogo statusa detei, kak faktor uspeShnosti obucheniya v shkole [The neuro-psychological status of children as a factor in the success of schooling]. *Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya: «Pedagogicheskoe obrazovanie: istoriya, sovremennost', perspektivy»* [International scientific-practical conference: "Pedagogical education: history, modernity, prospects"]. Kazan', 2012, pp. 45—46.
16. Yasyukova L.A. Metodika opredeleniya gotovnosti k shkole 1—2 klass [Methodology for determining school readiness 1—2 grades]. Saint-Petersburg.: Imaton, 2006. 98 p.
17. Southwick S.M. [et al.] Resilience definitions, theory, and challenges: interdisciplinary perspectives. *European Journal of Psychotraumatology*, 2014. Vol. 5. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.3402/ejpt.v5.25338> (Accessed: 08.04.2019). doi: 10.3402/ejpt.v5.25338