

Взгляд на становление личностной позиции школьника в контексте детско-родительских отношений

Плотникова Н. Ю.*,

аспирант кафедры детской и семейной психотерапии факультета психологического консультирования Московского городского психолого-педагогического университета

Филиппова Е. В.**,

кандидат психологических наук, заведующая кафедрой детской и семейной психотерапии факультета психологического консультирования Московского городского психолого-педагогического университета

В статье рассматривается проблема становления личностной позиции школьника сквозь призму отношений между матерью и ребенком. Приводятся результаты исследования, подтверждающего, что гиперопекающая позиция матери затрудняет развитие у ребенка способности к децентрации. Децентрация в свою очередь тесным образом связана с развитием таких компонентов учебной деятельности, как самоконтроль, оценка, умение решать учебные задачи. Приведенные данные показывают, что успешность обучения ребенка в школе связана с такими характеристиками воспитательного стиля матери, как отсутствие гиперопеки и гиперконтроля, эмоциональная близость и сотрудничество с ребенком.

Ключевые слова: учебная деятельность, личностная позиция школьника, децентрация, детско-родительские отношения, сепарация, гиперопека.

В последние годы все больше родителей и учителей обращаются к психологам с проблемой неуспешности в обучении детей младшего школьного возраста. Эти проблемы проявляются в том, что дети с

трудом справляются с заданиями, поставленными учителем, не соблюдают правила поведения в школе и на уроке, испытывают сложности в контроле за выполнением работы на уроке и дома. Подобные слож-

* psy230@yandex.ru

** kafedra-DSP@yandex.ru

ности встречаются даже у детей с высоким уровнем умственного развития.

Стоит отметить, что все вышеперечисленные жалобы относятся в основном не к проблемам в интеллектуальной сфере ребенка, касаются не содержательной части обучения, а, скорее, части процессуальной. При анализе подобных жалоб можно отметить, что все они связаны с компонентами учебной деятельности.

Развитие учебной деятельности ребенка во многом определяется сформированностью личностной позиции школьника [11], а именно, отношением к школе (учению, учебной задаче, нормам и правилам школьной жизни, учителю, оценке) как к социальному институту, как к образцу, выражающему нормы и требования общества, опосредующему отношения ребенка и общества.

Известно, что в результате овладения учебной деятельностью перед ребенком должен предстать ее результат – самоизменение, «он изменившийся» [Там же]. Для достижения этого результата нужны средства. Этим средством и становится объективация результата собственных изменений [2]. Механизмом такой объективации является рефлексия.

Выделяют три сферы развития рефлексии в младшем школьном возрасте [3]:

1) мышление, деятельность (осознание оснований собственных действий);

2) коммуникация, кооперация (обеспечение дифференциации и координации действий и точек зрения);

3) самосознание (осознание и построение границ «Я», отношение к себе как к Другому, отношение к себе через Другого, способность к самоизменению).

Осознание себя, отношение к себе как к Другому, дифференциация и координация своих действий, различных точек зрения – по сути, все это обеспечивается развитием у ребенка децентрации.

Децентрация (проблема «Я – другое Я», по Д. Б. Эльконину, проблема двух человек в одном) формируется как в процессе общения со взрослым, носителем образцов общественных действий, так и в кооперации со сверстниками (Ж. Пиаже).

Построение границ «Я», осознание себя, выделение себя начинается задолго до школы, еще в младенческом возрасте, и проходит через все стадии развития ребенка. В раннем и дошкольном детстве взрослый, ухаживающий за ребенком (чаще всего это мать) выполняет две главные функции: во-первых, удовлетворяет эмоциональные потребности ребенка (функция близкого взрослого), во-вторых, открывает ребенку культурно-исторические способы действий с предметом, смысл человеческой деятельности (функция общественного взрослого). При переходе ребенка в школу функция общественного взрослого, носителя образцов переходит от матери к учителю, при этом «расщепляется» и носитель этой функции. Их становится двое – мать и учитель.

Условия такого разделения – условия интериоризации нового образца, интериоризации нового «общественного взрослого» – готовятся в русле отношений «ребенок-близкий взрослый» («ребенок-мать»). Именно мать создает условия для формирования Другого в себе (отражает чувства ребенка, проясняет их, контейнирует, выделяет, фрустрирует, поддерживает и т. д.), т. е. создает условия для формирования Образа себя. Чтобы это произошло, должно существовать психологическое пространство между ребенком и взрослым, способное увеличиваться с возрастом ребенка. Это пространство постоянно создает адекватная, «достаточно хорошая мать» (Д. В. Винникотт, М. Малер, Д. Стерн).

Образование пространства между матерью и ребенком затруднено либо при симбиотических отношениях (гиперопекающих или/и гиперпотакающих) между матерью и ребенком, либо при отношениях отчужденных. Будучи излишне опекающей, мать не позволяет ребенку отделиться от нее, выделить границы своего Я, осознать свои чувства и действия, отнестись к себе как к Другому. Согласно Винникотту [1], мать, осуществляющая свои функции настолько хорошо, что заранее предугадывает потребности ребенка, тем самым затрудняет осознание ребенком се-

бя – своих потребностей, чувств, переживаний, т. е. развитие личности ребенка.

Осознание себя, способность отнестись к себе как к Другому лежит в основе учебной деятельности – деятельности по самозменению в процессе усвоения общественных образцов. Таким образом, про ребенка, у которого не произошла нормальная сепарация от матери, можно сказать, что он не может перейти к усвоению новых общественных образцов, и у него будут возникать затруднения в процессе обучения в школе.

Мы предполагаем, что гиперопекающая и гиперконтролирующая позиция матери (тормозящая развитие сепарации ребенка от матери, развитие Я ребенка), затрудняет формирование у ребенка децентрации, что приводит к сложностям развития компонентов учебной деятельности и личностной позиции школьника.

Как правило, особенности формирования учебной деятельности в целом и отдельных ее компонентов рассматривались в связи со взаимодействием ученика и учителя (В. В. Давыдов, Вл. Грабал, Ю. А. Полюнов, Т. А. Матис), особенностями организации учебного процесса, сотрудничеством учащихся друг с другом (В. А. Слободчиков, Г. А. Цукерман). Были предприняты отдельные исследования влияния детско-родительских отношений на формирование учебной деятельности детей. Например, влияние отношения семьи к обучению в школе на становление учебно-познавательной мотивации детей младшего школьного возраста (Н. Г. Щербакова). Изучалась связь показателей школьной (интеллектуальной) готовности ребенка с особенностями личности матери, стилем семейной социализации (Т. М. Марютина, О. Ю. Ермолаев, А. К. Мункоев). Тип ведущей мотивации, самоотношение подростков и особенности детско-родительских отношений анализировались в работе И. И. Вартановой. В нашем исследовании была сделана попытка соединить различные линии анализа проблем школьной неуспешности – эмоциональную, познавательную и коммуникативную.

Исследование ставило целью изучение взаимосвязи особенностей детско-родительских отношений и развития компонентов учебной деятельности. Проводилось оно на базе ГОУ СОШ № 1690 «Преображенская школа» г. Москвы, в нем приняли участие 80 человек – 40 учащихся начальной школы (мальчики и девочки; в выборку вошли дети с уровнем интеллектуального развития, соответствующим возрастной норме) и их мамы. Первый этап исследования был предпринят, когда дети обучались во втором классе (возраст 7–8 лет). Для того чтобы оценить изменения в развитии учебной деятельности детей, через два года был проведен второй этап исследования. К этому времени дети заканчивали четвертый класс.

Задачей первого этапа было установление взаимосвязи уровня развития способности к децентрации и особенностей детско-родительских отношений.

Для решения этой задачи были использованы следующие методики:

- «Пиктограмма» и ее модификация «Пиктограмма для другого» [6];
- социо-моральная дилемма Р. Селмана [12];
- «Рисунок семьи»;
- «Семейный тест отношений (СТО)» в модификации И. Марковской [5]; шкала самооценки Дембо-Рубинштейн и ее модификации.

Матери детей, принимавших участие в исследовании, заполняли опросник «Взаимодействие ребенок-родитель (ВРР)» И. Марковской [Там же].

Методики «Пиктограмма», «Пиктограмма для Другого» применялись нами для изучения способности детей к децентрации. В «Пиктограмме для Другого» дети должны были нарисовать те же слова, что предлагались им в «Пиктограмме», но таким образом, чтобы другой человек, глядя на рисунок, смог понять, какие слова они обозначают. Рисунки детей, созданные как для себя, так и для Другого, при обработке были разделены на несколько категорий: рисунок, основанный на личных ассоциациях ребенка (т. е. субъективный образ);

конкретный, сюжетный рисунок; символический рисунок (т. е. в рисунке были использованы культурные стереотипы или символы). Изучалось прежде всего, были ли сделаны изменения в пиктограмме для Другого по сравнению с рисунками для себя. Если изменения были сделаны, то делали ли они рисунок более понятным. В каком направлении рисунок изменялся – становились ли рисунки более конкретными и развернутыми (т. е. в направлении развертывания сюжета), или становились более символическими, приближаясь к знакам (т. е. в направлении обобщения). Если же изменения сделаны не были, то выяснялось почему – потому ли, что ребенок не мог или не хотел изменить рисунок, либо пиктограмма для себя уже была символической и не нуждалась в изменениях.

Методика Р. Селмана использовалась нами для исследования способности детей к принятию роли (способность к принятию роли, по Селману, соответствует, в нашем понимании, децентрации в ее эмоциональном аспекте). Принятие роли, с точки зрения Селмана, проходит несколько стадий. Переход осуществляется от эгоцентрического уровня, на котором ребенок может принять и рассмотреть только одну точку зрения, к уровню социального принятия роли, на котором ребенок способен учитывать как свою точку зрения, так и точку зрения другого, соотносить между собой различные точки зрения, понимать мотивы поведения и интенции других людей и их стремление к выработке общей точки зрения. Методика социо-моральных дилемм была разработана Селманом на основе методики Л. Колберга. Ее суть заключается в следующем: ребенку рассказывается некая история, содержащая в себе конфликт различных точек зрения. Завершение истории включает в себя ряд возможностей, не совместимых друг с другом. После этого ребенку задается ряд вопросов, направленных на выяснение его точки зрения. Для определения, на каком уровне находится способность ребенка к принятию роли, ему задаются вопросы, проясняющие, как ребенок отделяет перспективу

(точку зрения) свою и других, как он координирует и соотносит свою точку зрения с точкой зрения другого лица, выделяет ли в поведении людей мотивы их поступков. Ответы на эти вопросы и определяют, по мнению Селмана, способность к принятию роли.

Для изучения особенностей семейных отношений использовались:

«Семейный тест отношений» (СТО) Е. Бене в адаптации И. Марковской;

«Рисунок семьи».

Этот инструментарий позволил нам изучить такие особенности семейных отношений как

- общая эмоциональная включенность в отношения с ребенком мамы, папы и других членов семьи;

- материнские гиперопека и гиперпотакание в представлении ребенка.

«Рисунок семьи» обрабатывался нами качественно и количественно. В каждом рисунке оценивались черты, совокупность которых можно было бы назвать «Комплексом благополучных семейных отношений». Выраженность каждой характеристики оценивалась в балльной шкале.

Модификация методики «Шкала самооценки» заключалась в следующем. Шкалы предъявлялись как детям, так и их матерям, т. е. изучалась прямая и отраженная (с позиции мамы) самооценка. Для матерей была предложена симметричная форма выполнения методики: сначала они должны были оценить детей по предложенным шкалам, а затем представить, как себя оценивали их дети. Симметричные формы методики применялись нами для изучения, насколько хорошо мать и ребенок способны понять друг друга или донести друг другу информацию, т. е. насколько они способны к эффективной коммуникации.

Для изучения особенностей детско-родительских отношений с точки зрения родителей использовался опросник «Взаимодействие родитель – ребенок» И. Марковской – форма для родителей младших школьников.

Полученные данные обрабатывались с помощью статистического пакета SPSS,

проводился также корреляционный анализ *r*-Спирмена. При оценке результатов статистической обработки данных уровень достоверности $p < 0,05$ был для нас показателем достоверности полученных связей. При уровне достоверности $p < 0,1$ мы говорили о тенденции.

Анализ результатов, полученных на первом этапе исследования, показал следующее:

- способность к децентрации (по «Пиктограмме для Другого») положительно связана со способностью к принятию роли по Селману ($p < 0,05$);

- способность к децентрации положительно связана с самооценкой ребенка ($p < 0,05$);

- развитие способности ребенка к децентрации связано с такими особенностями детско-родительских отношений, как низкие материнские гиперопека ($p < 0,05$) и гиперпотакание ($p < 0,05$), низкий уровень воспитательной конфронтации в семье (тенденция на уровне $p < 0,1$), высокий уровень сотрудничества матери с ребенком ($p < 0,05$), низкий уровень материнского контроля ($p < 0,05$);

- представление ребенка о том, как его оценивает мама, положительно связано с уровнем развития децентрации ($p < 0,05$);

- способность к принятию роли (по Селману) положительно связана с эмоционально-положительным взаимодействием ребенка с другими членами семьи, помимо матери ($p < 0,01$), с представлением ребенка о материнской оценке ($p < 0,05$).

Второй этап исследования был проведен, когда эти же дети заканчивали четвертый класс. Задачи второго этапа:

- выявить взаимосвязь между уровнем развития способности к децентрации и сформированностью компонентов учебной деятельности;

- выявить взаимосвязь между сформированностью компонентов учебной деятельности и особенностями детско-родительских отношений;

- оценить в динамике изменения в уровне развития децентрации (от 2-го к 4-му классу).

Для решения этих задач на втором этапе с детьми проводились те же методики, что и на первом этапе. Также к диагностической батарее были добавлены:

- структурированное самоописание «Кто я», «Кем я буду» М. Куна;

- анкета «Школьная мотивация» Н. Лускановой [4], задание, направленное на изучение действия контроля (самоконтроля) и понимания учебной задачи;

- опросник «Взаимодействие ребенок-родитель».

Проводились наблюдения за поведением детей на уроках и во время перемен, беседы с учениками и учителями. При наблюдении и беседах внимание уделялось отношению учеников к школьным нормам и правилам, учителю, оценкам. Учитывался уровень академической успеваемости детей. Родители на втором этапе исследования заполняли тот же опросник «ВРР».

Методика М. Куна «Кто я?» направлена на изучение содержательных характеристик идентичности личности. Вопрос «Кто Я?» напрямую связан с характеристиками собственного восприятия человеком самого себя, т. е. с его образом «Я» или «Я-концепцией». Мы считаем, что восприятие, осознание себя, способность отнестись к себе как к Другому – по сути, та же децентрация, в основе которой, по мысли Д. Б. Эльконина, является проблема «Я–другое Я». В связи с этим мы полагаем, что чем выше у ребенка способность к децентрации, тем более проработан и дифференцирован у него образ себя. В процессе исследования каждому ребенку предлагалось 20 раз закончить предложения «Я ...» и «Я буду...». Полученные данные оценивались количественно и качественно. При качественном анализе варианты самоописаний детей делились на 14 категорий (таких как общие данные, семейные отношения, социальные роли, личностные характеристики, описание внешности, увлечений, умений и т. д.). При качественной обработке подсчитывалось общее количество использованных категорий и количество описаний, относящихся к каждой из категории. Также по

всем категориям сопоставлялись описания ребенком себя в настоящем и в будущем. Для нас показателями высокого уровня развития отношения к себе были:

- подробное описание себя как в настоящем, так и в будущем;
- использование большого количества категорий для описания себя;
- описание себя не только с помощью внешних качеств, но и через описание характера, личности;
- использование характеристик, подчеркивающих особенность неизменности человека (например, «Я буду тем, кто я есть»).

Задания на изучение действия контроля (самоконтроля) и понимания учебной задачи представляли собой следующее.

Детям предлагался несложный текст, взятый из учебника по русскому языку за четвертый класс, в котором было намеренно сделано 10 ошибок. В процессе прочтения текста дети должны были найти допущенные ошибки и на полях закодировать их определенным образом (ошибки в существительном – +, в прилагательном – v, в глаголе – o). После этого дети должны были в трех предложениях написать, о чем был прочитанный текст. К разработке методики были привлечены эксперты – учителя начальных классов и русского языка (4 человека). Эксперты участвовали в выборе текста, в процессе расстановки намеренных ошибок в тексте, определяли, какие именно правила русского языка были изучены детьми к моменту проведения исследования, а значит, какие ошибки дети должны обнаружить. Показателями сформированности навыков самоконтроля для нас являлось точное выполнение детьми всех инструкций, нахождение всех допущенных в тексте ошибок, правильная кодировка ошибок.

Результаты, полученные на втором этапе исследования, обрабатывались с помощью статистического пакета SPSS. Проводился корреляционный анализ с помощью коэффициентов корреляции τ -Кендалла и r -Спирмена; использовались критерии T -Вилкоксона и U -Манна-Уитни. Также был

проведен факторный анализ (факторизация матрицы с помощью метода главных компонент, вращение варимакс).

Данные, полученные при корреляционном анализе, позволили установить, что существуют:

- обратная связь между показателями уровня развития децентрации и материнским контролем ($\tau = -.338, p < 0,05$),
- прямая связь между децентрацией и умением решать учебные задачи ($\tau = .446, p < 0,05$);
- прямая связь между децентрацией и самоконтролем ребенка ($\tau = .545, p < 0,05$).

Как о тенденции можно также говорить о существовании:

- обратной связи между децентрацией и материнской тревогой ($\tau = -.310, p < 0,1$);
- прямой связи между децентрацией и мотивацией обучения ($\tau = .450, p < 0,1$);
- обратной связи между учебной мотивацией и материнской тревожностью ($\tau = -.392, p < 0,1$);
- обратной связи между умением решать учебные задачи и материнским контролем ($\tau = -.411, p < 0,1$).

Таким образом, можно говорить о том, что существует связь между сформированностью позиции школьника и уровнем развития способности к децентрации; связь между позицией школьника и особенностями детско-родительских отношений, а также связь между детско-родительскими отношениями и развитием способности к децентрации.

Для определения структуры связей между способностью к децентрации, особенностями детско-родительских отношений и развитием личностной позиции школьника нами был проведен факторный анализ. По результатам факторного анализа было выделено 12 факторов. Пять из этих факторов описывают очевидные связи, поэтому мы не будем на них останавливаться. Семь оставшихся факторов описывают 45,8 % выборки и показывают следующие взаимосвязи:

1) $F1$: «Децентрация»: показывает связь между отсутствием гиперопеки, высоким сотрудничеством со стороны матери

и **децентрацией** и самопринятием у ребенка (фактор объясняет 9,5 % дисперсии);

2) *F2: «Хорошая мать»*: принятие ребенка, сотрудничество, последовательность в воспитании, низкая воспитательная конфронтация, удовлетворенность отношениями, ощущение ребенком комфорта в семье, отсутствие гиперопеки и высокая эмоциональная близость мамы и ребенка связаны с **высоким уровнем децентрации и академической успеваемостью ребенка** (9,3 % дисперсии);

3) *F3: «Включенность во взаимодействие с другими»*: интенсивное положительное взаимодействие с другими членами семьи связано с **децентрацией** (фактор объясняет 7,5 % дисперсии).

4) *F4: «Хороший ученик»*: **высокие учебная мотивация, самоконтроль и децентрация** (по «Пиктограмме для Другого») связаны с низкой тревожностью мамы, удовлетворенностью отношениями с ребенком, высокой требовательностью к ребенку (6,3 % дисперсии).

5) *F5: «Холодная мать»*: низкая эмоциональная близость, низкое потакание ребенку связаны с **отсутствием децентрации** (5,2 % дисперсии).

6) *F6: «Амбивалентная мать»*: показывает связь между высокой тревожностью, низкой удовлетворенностью отношениями с ребенком, воспитательной конфронтацией, низким гиперпотаканием, высокой эмоциональной близостью и **низкой децентрацией (по принятию роли)** (4,2 % дисперсии).

7) *F7: «Нарушение отношений»*: негативно окрашенное взаимодействие с мамой в восприятии ребенка связано с **отсутствием децентрации** (по «Пиктограмме для Другого» и по принятию роли) (3,8 % дисперсии).

Для последующего анализа полученных данных выборка детей была поделена на две группы. Критерием деления являлся уровень развития компонентов учебной деятельности детей к окончанию четвертого класса. Рассматривались такие показатели:

- мотивационный компонент учебной деятельности;

- отношение детей к школьным нормам и правилам;

- отношения с учителем;
- понимание учебной задачи;
- действия оценки и контроля;
- школьная успеваемость.

В число *основной исследуемой группы* (ОГ; 18 человек) вошли дети, про которых можно условно сказать, что учебная деятельность у них не сформирована:

- мотивация обучения в основном внешняя или игровая, иногда коммуникативная;
- слабо развиты навыки самоконтроля;
- ребенок плохо понимает смысл учебной задачи;
- академическая успеваемость низкая.

Контрольная группа (КГ; 22 человека) была сформирована из детей, развитие учебной деятельности которых находится на условно высоком уровне:

- мотивация учебная, иногда (при высоком уровне сформированности остальных компонентов) коммуникативная;
- уровень самоконтроля – высокий, равно как и понимание смысла учебной задачи;
- высокий уровень успеваемости.

После разделения выборки на группы проводилось сравнение результатов, полученных при тестировании детей и их матерей во время обучения детей в четвертом классе, а также ретроспективно рассматривались результаты тестирования, проводившегося с теми же детьми и родителями, когда дети учились во втором классе.

Результаты, полученные с помощью методики «Пиктограмма», показывают следующее.

У детей с условно несформированной учебной деятельностью (ОГ) изменений пиктограммы для Другого в сравнении с пиктограммой для себя в сторону более развернутых, сюжетных рисунков, затрудняющих понимание исходного слова, больше, чем в КГ ($p < 0,05$). Изменений пиктограммы в сторону сокращения, приближения к культурным символам, меньше, чем в КГ ($p < 0,05$). Такая же тенденция отмечается и при ретроспективном анализе рисунков, сделанных детьми во втором клас-

се: изменений рисунков в сторону приближения к культурным символам детей ОГ меньше, чем у КГ ($p < 0,1$). Сравнение динамики (т. е. изменений), которые произошли от 2-го к 4-му классу) в «Пиктограмме для Другого» показало, что у детей группы ОГ увеличивается количество рисунков, которые ребенок адекватно изменяет, делая понятными другому ($p < 0,05$), отмечается тенденция к увеличению количества рисунков, основанных на культурных символах ($p < 0,1$). Однако при этом увеличивается количество рисунков, основанных на личном смысле ребенка ($p < 0,05$). У детей со сформированной учебной деятельностью (КГ) к четвертому классу отмечается увеличение количества адекватных изменений рисунков, сделанных для Другого, в сравнении с пиктограммой для себя ($p < 0,01$).

Различия в Образе себя (по методике Куна «Кто я») у детей из групп КГ и ОГ представлены на уровне тенденции ($p < 0,1$). Дети из группы ОГ описывали себя как в настоящем, так и в будущем менее подробно, используя в среднем 3–5 различных категорий (дети из группы КГ использовали для самоописания 6–8 категорий). Дети из группы ОГ при описании себя в настоящем использовали меньше личностных характеристик (описание личности, характера, темперамента), чем дети из группы КГ. При описании себя в будущем дети из группы ОГ чаще используют описание своего профессионального будущего, дети из группы КГ больше ориентируются на описание себя с точки зрения личностных характеристик.

Анализ характера детско-родительских отношений в семьях детей из групп ОГ и КГ, зафиксированных с помощью методики «ВРР», позволил установить следующее. На момент обучения детей во втором классе матери детей группы ОГ были более строгими и менее принимающими, чем матери детей группы КГ (тенденция на уровне $p < 0,1$). Если среди матерей детей ОГ строгость в воспитании широко варьируется, то матери детей КГ в основном проявляют умеренную строгость. При этом

среди матерей детей ОГ не встречается показателей низкого уровня строгости.

Во время обучения детей в четвертом классе матери детей ОГ предъявляют к своим детям меньше требований, чем матери детей из группы КГ (тенденция на уровне достоверности $p < 0,1$). Матери детей группы ОГ несколько более тревожные, чем матери детей из группы КГ. Среди матерей группы КГ не встречается женщин с высоким уровнем тревожности за ребенка (тенденция на уровне достоверности $p < 0,1$).

С течением времени (от 2-го к 4-му классу) матери детей группы ОГ становятся более принимающими по отношению к ребенку ($p < 0,05$), более последовательными в воспитательных воздействиях ($p < 0,01$). В семье снижается уровень воспитательной конфронтации ($p < 0,05$). Однако при этом уровень удовлетворенности отношениями с ребенком-четвероклассником у таких матерей ниже, чем удовлетворенность отношениями со второклассником ($p < 0,05$). Матери детей группы КГ со временем становятся более строгими, суровыми в отношении мер, применяемых к ребенку ($p < 0,05$). На уровне тенденции отмечается, что они больше тревожатся за своих детей, но при этом меньше их контролируют, допускают большую автономность ребенка (тенденция на уровне достоверности $p < 0,1$).

При сопоставлении результатов, полученных с помощью методики «ВРР» со стороны родителей и со стороны детей, оказалось, что существуют расхождения между группами в восприятии особенностей их взаимоотношений. Так, дети ОГ расценивают своих матерей как контролирующих ($p < 0,1$), требовательных ($p < 0,05$) и эмоционально близких им ($p < 0,1$), в то время как матери не отмечают у себя этих качеств. В группе КГ значимых различий выявлено не было.

Анализ результатов, полученных с помощью методики «СТО», показал, что в семьях детей из группы КГ в активное эмоциональное взаимодействие с ребенком включена не только мать (как в группе ОГ),

но и отец или другие члены семьи (бабушка, сибсы). Также в этой группе дети чаще, чем в группе ОГ, приписывают матери гиперпекающее и гиперпотакающее поведение по отношению как к ребенку, так и к остальным членам семьи ($p < 0,1$). Подобная тенденция отмечалась и при тестировании детей во втором классе. По результатам, полученным при тестировании детей в четвертом классе, в обеих группах можно отметить тенденцию к увеличению материнской гиперпеки по оценке детей ($p < 0,1$).

Различия между детьми из двух групп отмечаются и в особенностях «Рисунка семьи». При анализе рисунка оценивалось число нарисованных членов семьи, наличие на рисунке самого ребенка, расстояние между членами семьи, размеры рисунка, аккуратность исполнения, наличие предметов, разделяющих членов семьи, наличие изолированных членов семьи, прорисованность рук в изображении себя и других членов семьи. Оказалось, что расстояние между членами семьи в рисунках детей ОГ – в основном или очень близкое, или отдаленное. В рисунках детей КГ члены семьи расположены на адекватном расстоянии друг от друга. Рисунки детей из группы ОГ меньше по размеру и не так аккуратны, как у детей из группы КГ. Дети ОГ рисуют себя мельче, чем дети КГ, хуже прорисовывают кисти рук. Таким образом, в рисунках детей ОГ чаще можно отметить признаки сложностей, которые дети испытывают в семье.

Также было проведено сравнение групп ОГ и КГ по выраженности факторов, полученных при факторном анализе. Значимые различия выявлены по фактору F_2 : «Хорошая мать»: он значимо больше выражен у детей группы КГ ($p < 0,01$).

Результаты проведенного нами исследования позволяют говорить, что между успешностью формирования учебной дея-

тельности, развитием способности к децентрации и особенностями взаимодействия между матерью и ребенком действительно существует тесная взаимосвязь.

Полученные нами данные показывают, что у детей с несформированной учебной деятельностью (ОГ) слабо развита способность к децентрации. Такие дети могут достаточно часто проявлять негативные чувства по отношению к самим себе. На уровне тенденции можно отметить, что матери таких детей более тревожные, строгие и непоследовательные в воспитании, чем мамы детей с успешно сформированной учебной деятельностью. Правила таких матерей достаточно жесткие, воспитательные меры суровые. При этом дети со слабо сформированной учебной деятельностью склонны воспринимать своих матерей как излишне опекающих и гиперпотакающих. Ребенок в семье включен во взаимодействие только с матерью. Отношения детей с несформированной учебной деятельностью с матерями оказываются нарушенными и относятся к числу либо симбиотических, либо отчужденных.

У детей с высоким уровнем развития учебной деятельности (КГ) существует хорошо дифференцированный образ себя. Матери таких детей, в основном, более требовательные и ожидают от своих детей большей ответственности, чем мамы детей со слабо сформированной учебной деятельностью. При этом такие матери склонны к принятию своих детей. По мере взросления ребенка такие мамы снижают контроль за ним, несмотря на возрастающий уровень тревожности. Поскольку уровень развития учебной деятельности является показателем сформированности личностной позиции школьника, мы можем говорить, что нарушенные отношения ребенка с матерью оказывают влияние на формирование личностной позиции школьника и затрудняют обучение ребенка школе.

Литература

1. Винникотт Д. В. Теория родительско-младенческих отношений // Журнал практической психологии и психоанализа. 2005. № 2.
2. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М., 2004.
3. Давыдов В. В., Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. 1999. № 3.
4. Лусканова Н. Г. Методы исследования детей с трудностями в обучении. М., 1999.
5. Марковская И. М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. СПб., 2006.
6. Особенности психического развития детей 6–7 летнего возраста / Под ред. Д. Б. Элькониной, А. Л. Венгера. М., 1988.
7. Плотникова Н. Ю. Проблема становления личностной позиции школьника в контексте детско-родительских отношений // Молодые ученые – московскому образованию. Материалы VII городской научно-практической конференции молодых ученых и студентов учреждений высшего и среднего образования городского подчинения. М.: МГППУ, 2008.
8. Поливанова К. Н. Психология возрастных кризисов. М., 2000.
9. Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии. 1990. № 3.
10. Филиппова Е. В. Формирование логических операций у шестилетних детей // Вопросы психологии. 1986. № 2.
11. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М., 1989.
12. Selman R. L. Social-Cognitive Understanding // Moral Development and behavior. 1976.

Outlook on schoolchild's personal position development in the context of child-parent relationships

N. Yu. Plotnikova,

*PhD student, Child and Family Psychotherapy Chair, Moscow State University of
Psychology and Education*

E. V. Filippova,

*PhD. in Psychology, Head of the Child and Family Psychotherapy Chair, Moscow
State University of Psychology and Education*

The article is dedicated to the problem of schoolchild's personal position development reviewed through relationships between mother and child. Results indicate that hyper-caring position of a mother impedes development of child's ability to decentration. Decentration is connected to the following components of study activity development: self-control, evaluation, ability to solve study tasks. Research shows that successful child teaching is connected to mother's upbringing style characteristics, such as: absence of hyper-caring and hyper-control, emotional nearness and collaboration with the child.

Keywords: study activity, schoolchild's personal position, decentration, child-parent relationships, separation, hyper-care

References

1. Vinnikott D. V Teoriya roditel'sko-mladencheskikh otnoshenii // Zhurnal prakticheskoi psikhologii i psihoanaliza. 2005. № 2.
2. Davydov V. V. Problemy razvivayushogo obucheniya. M., 2004.
3. Davydov V. V., Slobodchikov V. I., Cukerman G. A. Mladshii shkol'nik kak sub'ekt uchebnoi deyatel'nosti // Voprosy psikhologii. 1999. № 3.
4. Luskanova N. G. Metody issledovaniya detei s trudnostyami v obuchenii. M., 1999.
5. Markovskaya I. M. Trening vzaimodeistviya roditeli s det'mi. Spb., 2006.
6. Osobennosti psicheskogo razvitiya detei 6 - 7-letnego vozrasta / Pod red. D. B. El'konina, A. L. Vengera. M., 1988.
7. Plotnikova N. Yu. Problema stanovleniya lichnostnoi pozicii shkol'nika v kontekste detsko-roditel'skikh otnoshenii // Molodye uchenye – moskovskomu obrazovaniyu. Materialy VII gorodskoi nauchno-prakticheskoi konferencii molodykh uchenykh i studentov uchrezhdenii vysshego i srednego obrazovaniya gorodskogo podchleneniya. M.: MGPPU, 2008.
8. Polivanova K. N. Psikhologiya vrazrastnykh krizisov. M., 2000.
9. Slobodchikov V. I., Cukerman G. A. Genezis refleksivnogo soznaniya v mladshem shkol'nom vozraste // Voprosy psikhologii. 1990. № 3.
10. Filippova E. V. Formirovanie logicheskikh operacii u shestiletnih detei // Voprosy psikhologii, 1986. № 2.
11. El'konin D. B. Izbrannyye psichologicheskie trudy. M., 1989.
12. Selman R. L. Social-Cognitive Understanding. V kn.: Moral Development and behavior. 1976.