

Влияние стиля детско-родительских отношений на обучение младших школьников

Д. Н. Чернов

кандидат психологических наук, доцент кафедры дифференциальной психологии и психофизиологии института психологии им. Л. С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета

Исследовалось влияние стиля детско-родительских отношений на обучение младших школьников посредством авторской методики формирования речезыковых навыков в ЗБР. В эксперименте 1 (Э1) участвовали 60 детей 7–8 лет и их матери. Дети были организованы в эквивалентные контрольную (КГ) и экспериментальную (ЭГ) группы. Использовались опросники: а) родительских отношений; б) социализации «Моя семья». Методика обучения была построена в соответствии с принципами экспериментально-генетического метода. На формирующем этапе ФЭ дети из ЭГ учились понимать и использовать в речи правила образования «искусственных» слов. Тестирование на материале русских слов РТ подтвердило эффективность обучения. Эксперимент 2 проводился с целью устранения альтернативных объяснений результатов Э1. Участвовали 40 детей 7–8 лет. «Эффект тестирования» мал по сравнению с экспериментальным эффектом, что подтверждает валидность Э1. Использование в обучении правилам языка «искусственных» слов оказалось продуктивным методическим приемом. Обучение детей в ЗБР приводит к очень хорошим результатам в усвоении правил словообразования. Дети демонстрируют высокий уровень обучаемости при условии кооперативного стиля детско-родительских отношений.

Ключевые слова: зона ближайшего развития, обучение, речь, словообразование, стили детско-родительских отношений, экспериментально-генетический метод, язык.

Речь и язык играют важную роль в психическом развитии ребенка, влияя как на становление его психических функций, так и на формирование личности в целом. Язык может рассматриваться как средство, а речь как способ формирования и формулирования мысли посредством языка в процессе речевой деятельности индивида. Поскольку речь и язык в рамках речевой деятельности образуют сложное единство, данные понятия нельзя рассматривать изолированно друг от друга [6]. Усвоение языка как объективной системы в процессе речевого общения с окружающими людьми позволяет ребенку овладать всеми достижениями человеческой культуры, поскольку исторически сформировавшееся содержание человеческого опыта обобщено в словесной форме. Первостепенное значение человеческой речи для психического развития делает важным знание тех условий и факторов, которые способствуют ее развитию на разных этапах онтогенеза, а выявление тех сил, которые могут стимулировать процесс овладения речью у детей, дает основания для организации целенаправленных педагогических воздействий на этот процесс со стороны взрослых. Продуктивным

направлением в изучении речезыкового развития ребенка является культурно-исторический подход Л. С. Выготского и, в частности, использование в экспериментальных исследованиях речи предложенного им понятия зоны ближайшего развития.

Актуальность проблемы исследования определяется ролью, которую играет изучение зоны ближайшего развития (ЗБР) в возможности индивидуализации обучения ребенка. Понятие «зона ближайшего развития» было введено выдающимся отечественным психологом Л. С. Выготским (1934) в качестве индивидуального показателя психического развития ребенка. Л. С. Выготский писал: «В сотрудничестве, под руководством, с чьей-то помощью ребенок всегда может сделать больше и решить более трудные задачи, чем самостоятельно... То, что лежит в зоне ближайшего развития в одной стадии данного возраста, реализуется и переходит на уровень актуального развития во второй стадии. Иными словами, то, что ребенок умеет делать сегодня в сотрудничестве, он сумеет сделать завтра самостоятельно» [3, с. 250]. Тем самым постулируется, что у ребенка существует два уровня развития: один проявляется в самостоя-

тельной деятельности, второй — в сотрудничестве с другими людьми. Разница между тем, что ребенок может сделать самостоятельно, и тем, что он способен сделать при направляющей помощи взрослого в данном возрасте, и является ЗБР. Понятие ЗБР может использоваться не только для общей оценки успешности умственного развития ребенка, но и при формировании у ребенка различных знаний, умений и навыков. Исследования обучения в ЗБР на материале логики и математики были проведены А. Браун и Р. Феррара [14], Ж. П. Шопиной [12] и др. В нашей работе мы попытались количественно оценить эффективность формирования речевых навыков, руководствуясь принципом обучения в ЗБР, и выявить индивидуальные различия в обучаемости*.

Кроме того, представляется важным изучение социальных факторов, которые могли бы обуславливать процессы обучения в детском возрасте. Одним из таких факторов является стиль детско-родительских отношений. Существуют единичные исследования взаимосвязи стилей семейного воспитания и уровня речевого развития детей (оцениваемого по результатам выполнения ими стандартизованных психометрических тестов). Например, Т. Н. Трефилова (1998, 2000), изучив этот вопрос на детях младшего школьного возраста, установила, что различные стили семейного воспитания избирательно связаны с отдельными аспектами речевого развития ребенка. Чаще всего связь наблюдалась между уровнем речевого развития ребенка и материнским стилем отношения «авторитарная гиперсоциализация» [10]. Однако психометрические тесты речевого развития в большей степени оценивают наличный уровень речевой компетенции, нежели потенциальные возможности ребенка в овладении правилами языка и умения адекватно использовать эти правила в речи. Поэтому для оценки влияния стили детско-родительских отношений на обучение ребенка в речевой сфере требуются принципиально иные методики.

Эксперимент 1

Мы предположили, что эффективность формирования речевых навыков в ЗБР обусловлена особенностями стиля воспитания ребенка, применяемого по отношению к нему родителями. Для проверки гипотезы нами были разработаны специальная методика оценки наличного уровня речевых навыков и умений и формирующий эксперимент с целью их совершенствования.

Методики. Стили детско-родительских отношений оценивались при помощи теста-опросника (ОРО) А. Я. Варги и В. В. Столина [2]. Структура опросника включает в себя пять шкал, позволяющих оценить выраженность стилей семейного воспита-

ния: 1) «принятие-отвержение», 2) «симбиоз», 3) «кооперация», 4) «маленький неудачник» и 5) «авторитарная гиперсоциализация». Кроме того, дети отвечали на вопросы опросника социализации «Моя семья» [9]. В структуре этой экспресс-методики выделяются восемь факторов: 1) «строгость (гибкость) воспитательных установок»; 2) «воспитание самостоятельности, инициативы»; 3) «доминантность матери, отца или равное участие обоих родителей в воспитании»; 4) «отношение к школе, учителям»; 5) «жесткость (гибкость) методов воспитания»; 6) «взаимоотношения в семье: недружеские или теплые»; 7) «взаимопомощь в семье, наличие или отсутствие общих дел» и 8) «общность интересов». Опросник позволяет получить суммарную оценку, которая отражает степень благополучия детско-родительских отношений. Поскольку измерение третьего фактора опросника проводится в качественной шкале, что существенно ограничивает возможности статистической обработки полученных по этому фактору данных, в нашей работе он не рассматривался.

Методика обучения в ЗБР и оценки его результатов была построена в соответствии с принципами экспериментально-генетического метода Л. С. Выготского. Материалом для разработки методики послужили правила образования падежных окончаний имен существительных русского языка. Для того чтобы оценить усвоение детьми правил словоизменения, а не знание ими форм конкретных слов, формирующий этап эксперимента (ФЭ) был разработан на материале «искусственных» слов (например, *мерИк, грУля, нОлень* и др.). Этот принцип изучения умений использовать в речи правила словообразования родного языка заимствован нами из работ Дж. Берко (1958). Для изучения особенностей усвоения правил словоупотребления англоязычными детьми исследовательница предложила *Wug*-тест, в котором детям необходимо было производить словоизменения искусственных, несуществующих в английском языке слов. Дж. Берко установила, что дети, сталкиваясь с незнакомым им языковым материалом, изобретательно применяют известные им правила словообразования к новым словам. Совершаемые при этом ошибки указывают на уровень в усвоении флективной природы языка, который достигнут ребенком на данный момент [13]. На обоснованность использования в качестве материала для ФЭ «искусственных» слов указывает и логика развития детской речи у русскоязычных детей. Наблюдения за повседневной речью детей (К. И. Чуковский, 1966) и систематические психолингвистические исследования (Т. Н. Ушакова, 2004) показывают, что в возрасте от 2,5—3 до 7 лет дети в ходе повседневного общения или игры спонтанно включают в свою речь слова-неологизмы такой структуры, которая не используется в языке окружающих. Например, *тургинки*

* Автор признателен дипломнице института психологии им. Л. С. Выготского РГГУ И. В. Жабиной за помощь в разработке и проведении исследования.

(частицы пурги), я *взяю* (возьму), *дольше* (дольше), *саморубка* (мясорубка) и т. д. Многие лингвисты полагают, что подобное детское словотворчество является важным показателем овладения ребенком законами грамматики языка и применения их в речи [11]. Мы предположили, что творческий потенциал ребенка в умении произвольно употреблять правила словообразования русского языка и применять их к незнакомому языковому материалу посредством установления сходных с русским языком закономерностей, допускающих использование тех или иных флективных правил, в полной мере проявится в младшем школьном возрасте. Именно в этот возрастной период в рамках школьного обучения ребенок начинает осознанно изучать правила русского языка, которые в дошкольном возрасте он усваивал и использовал интуитивно.

Ребенку предлагалось поиграть в игру — научиться общаться на языке неизвестного племени. Он должен был понять правила употребления слов этого языка в общении, подобные «русским» правилам («в нашем языке есть слово *ручка*, в общении мы говорим — у меня нет... *ручки*»). ФЭ включал в себя три стадии и проводился с каждым ребенком в течение одного дня. Между стадиями каждый ребенок мог отдохнуть. На ознакомительной стадии (предварительное тестирование — ПТ) детям предлагались три «искусственных» слова (несуществующие предметы, изображенные на картинках), обозначался их род, и задавались вопросы, побуждающие ребенка к изменению слов по падежам. Ребенок должен был понять, как изменяются «искусственные» слова в зависимости от контекста их словоупотребления.

Пример. Экспериментатор показывает картинку: «Этот предмет называется *грУля*». Далее экспериментатор задает вопросы: а) если у тебя нет этого предмета? — «У меня нет *грУли*»; б) если ты подошел к этому предмету? — «Я подошел к *грУле*»; в) если ты видишь этот предмет? — «Я вижу *грУлю*»; г) если ты доволен этим предметом? — «Я доволен *грУлей*»; д) если ты думаешь об этом предмете? — «Я думаю о *грУле*».

«Искусственные» слова подбирались так, чтобы их словоизменение соответствовало каким-либо правилам образования падежей в русском языке. Каждый ответ ребенка оценивался по 4-балльной шкале (0–3 с учетом соответствия правилам образования падежей в русском языке, правильности ударения и сохранения рода). Ответы детей не корректировались. Максимальный балл за словоизменения каждого слова составлял 15 баллов; максимальный итоговый балл за словоизменения на ознакомительной стадии — 45 баллов.

На *обучающей* стадии ребенку предлагались девять «искусственных» слов. Задаваемые ему вопросы и способы оценки ответов были такими же, как и на ознакомительной стадии. Если ответы ребенка оценивались ниже 3, последовательно вводились пять уровней подсказки до тех пор, пока ребенок не давал правильный ответ. На «сложных» уровнях трудности подсказки ребенку демонстрировались примеры сло-

воизменений из русского языка (отличные и сходные по принципу с «искусственным» словом). На «легких» уровнях подсказки приводились аналогичные примеры с другими «искусственными» словами (правила словоизменения которых «стали известны экспериментатору»). Временной диапазон, который занимала обучающая стадия для каждого ребенка, — от 40 минут до 1 часа 45 минут.

На *заключительной* стадии (итоговое тестирование — ИТ) ребенку предлагались три новых «искусственных» слова, аналогичных по принципу изменения словам ПТ. Соответствие сложности образования падежных окончаний слов ПТ и ИТ проверялось в пилотажном исследовании на нескольких детях. Задаваемые ребенку вопросы и способ оценки ответов были идентичными представленным выше. Разница суммарных оценок, полученных ребенком на заключительной (ИТ) и ознакомительной (ПТ) стадиях ФЭ, принималась за индивидуальную величину успешности обучения в ЗБР (ОвЗБР). Таким образом, нами был создан инструментарий, который позволял дифференцированно оценить ОвЗБР в речи.

Для оценки эффективности влияния ФЭ на русскую речь через три дня после завершения эксперимента детям предлагалось следующее задание (тестирование на материале русского языка — РТ): необходимо было изменить по падежам часто или редко встречающиеся в речи тридцать слов русского языка (*цветник, булава, барышня, кресло, олень, плесень, вермишель* и др.). Ответы детей не корректировались. Инструкция, вопросы и способ оценки были аналогичны тем, что использовались в заданиях на «искусственном» языке. Для каждого ребенка вычислялись два показателя: среднее значение по итоговым суммарным баллам за каждое слово и стандартное отклонение по итоговым суммарным баллам, являющееся мерой внутрииндивидуальной изменчивости ответов ребенка; оно позволяло оценить, в какой мере его ответы концентрируются вокруг средней величины. К сожалению, последний показатель редко учитывается в психологических исследованиях при психометрических измерениях индивидуальных особенностей человека. Какую информацию о способностях ребенка может дать показатель внутрииндивидуальной изменчивости результатов выполнения тестовых заданий? Приведем гипотетический пример. Индивиды А и Б выполняют когнитивный тест, состоящий из множества однотипных задач. При этом качество выполнения каждого задания может быть оценено некоторым баллом, допустим (как в наших речевых заданиях) от 0 до 15. При подсчете среднего итогового балла за тест оба индивида получают идентичные оценки. Следовательно, индивиды А и Б имеют один и тот же уровень тестируемой способности. Однако при изучении внутрииндивидуального диапазона баллов за каждое задание, из которых складывается итоговая оценка, обнаруживается, что у индивида А разброс баллов за задания велик (достаточно часто его решения оценивались очень низко и очень высоко), а у индивида Б диапазон баллов за задания минимален.

Можно утверждать, что средний итоговый балл индивида *Б* выражает достаточно устойчивый и стабильно проявляющийся при решении отдельных тестовых задач уровень когнитивной способности, в то время как итоговая оценка индивида *А* показывает относительно изменчивый уровень способности, который в силу различных причин существенно варьируется при решении отдельных когнитивных задач. Специфика используемого нами языкового материала и способа оценки выполнения каждой языковой «задачи» позволила нам замерить показатель внутрииндивидуальной вариативности ответов каждого ребенка на этапе проведения тестирования на русском языке (РТ).

В исследовании использовалась экспериментальная схема с контрольной и экспериментальной группами. В экспериментальной группе проводились ФЭ и РТ. В контрольной группе тестирование на русском языке проходило дважды — в начале работы с экспериментальной группой (РТ1) и спустя три дня (РТ2). Тестовый материал РТ, РТ1 и РТ2 был идентичным. Такая организация тестирований в контрольной группе необходима для проверки «эффекта тестирования»: по мнению ведущих специалистов в области экспериментальной психологии Р. Готтсданкера (1982) и Д. Кэмпбелла (1996), «эффект тестирования» заключается в том, что при повторном тестировании с использованием идентичного материала оценки испытуемых могут повышаться независимо от экспериментального эффекта [5; 8]. При такой схеме организации исследования можно полагать, что РТ1 выступало в качестве фоновой активности для контрольной группы. При РТ2 средние оценки детей из контрольной группы значимо возрастали, что подтверждало наличие «эффекта тестирования» при использовании подобного тестового материала и побуждало нас искать иные способы оценки эквивалентности контрольной и экспериментальной групп по уровню речи.

В ходе предварительного пилотажного исследования возникло предположение, что положительное эмоциональное отношение к процедуре тестирования и обучения на «искусственном» языке у детей может сыграть роль «катализатора». Различия экспериментальной и контрольной групп по результатам тестирования на материале русского языка будут достигнуты не за счет наличия/отсутствия обучающего эффекта ФЭ, а за счет положительного эмоционального отношения к экспериментатору, предложившего де-

тям экспериментальной группы поиграть в «увлекательную» игру. Поэтому РТ и РТ2 проводил другой исследователь — предварительно обученный процедуре тестирования школьный психолог.

Статистический анализ был осуществлен при помощи критериев *U*-Манна-Уитни, *T*-Вилкоксона и коэффициента корреляции r_s -Спирмена (соответственно: для установления различий между двумя группами по уровню признака, выявления сдвига в уровне признака и взаимосвязи между двумя признаками). Для математической обработки применялись статистические компьютерные пакеты SPSS 10.0.5 и Statistica 6.0. Во всех случаях проводилась коррекция *p*-уровня значимости на множественные сравнения (корреляции) при помощи поправки Бонферрони [4].

Выборка. В исследовании участвовали 60 детей в возрасте 7–8 лет и их матери в возрасте 26–43 лет. Родителей и детей просили ответить на вопросы опросников, а учителей детей — выставить детям экспертные оценки за успешность в адекватном использовании правил русского языка в повседневной речи по 5-балльной шкале. Оценки учителей использовались для стратифицированного отбора детей в контрольную и экспериментальную группы. Стратифицированный отбор проводился следующим образом: в случайном порядке в каждую группу были включены по три ребенка, получившие от учителя оценку 2, двенадцать детей с оценкой 3, семь «хорошистов» и шесть детей-«отличников». В экспериментальную группу были добавлены четыре ребенка с оценками 2–5. В итоге контрольная и экспериментальная группы состояли из 28 и 32 детей соответственно; процентное соотношение мальчиков и девочек в обеих группах было примерно равным. Оказалось, что сформированные таким способом группы значимо не различались по оценкам шкал ОРО и методики «Моя семья». Использование такой схемы формирования выборки позволило добиться их эквивалентности по стилям детско-родительских отношений и уровню речевого развития без предварительного тестирования на русском языке.

Прогностическая мощность оценок учителей отражалась в том, что они положительно коррелировали со средними оценками РТ, РТ1, РТ2, ПТ и ИТ и отрицательно со стандартными отклонениями по РТ1 и РТ2 в контрольной группе и временем обучения на «искусственном» языке в экспериментальной выборке (табл. 1).

Таблица 1

Коэффициенты корреляции r_s -Спирмена между экспертными оценками учителей и показателями экспериментальной и контрольной групп

Экспериментальная группа	Оценки учителей	Контрольная группа	Оценки учителей
Сумма баллов ПТ	0,58***	Средний балл РТ1	0,58****
Сумма баллов ИТ	0,63****	Стандартное отклонение РТ1	- 0,66****
ОвЗБР	0,43	Средний балл РТ2	0,61****
Время обучения	- 0,70****	Стандартное отклонение РТ2	- 0,65****
Средний балл РТ	0,58****	Разница средних баллов РТ2 и РТ1	0,56*
Стандартное отклонение РТ	- 0,66****	Разница стандартных откл. РТ2 и РТ1	- 0,19

Примечание. Здесь и далее * — $p < 0,05$; ** — $p < 0,01$; *** — $p < 0,005$; **** — $p < 0,001$.

Таким образом, школьные педагоги, благодаря своему богатому педагогическому опыту и знанию речевых способностей своих подопечных, которые те проявляют не только в ходе систематического обучения на уроках, но и в групповом и индивидуальном общении с учителями вне классных занятий, смогли спрогнозировать достижения детей в рамках нашего эксперимента. Будучи не знакомы с процедурой и спецификой данной экспериментальной работы, в интегральных и «синкретичных» по своей сути экспертных оценках они предсказали не только уровень владения детьми правилами словообразования русского языка, но и успешность переноса имеющихся речевых умений на «искусственный» языковой материал. Отсюда вытекает важное для психолого-педагогической практики экспериментально обоснованное следствие: не только результаты психодиагностических речевых методик (а таких в отечественной психологии мало), но и экспертные оценки педагогов могут рассматриваться в качестве показателей речевых способностей ребенка. То есть в некоторых случаях в психологических исследованиях предварительное оценивание отдельных способностей детей может быть произведено на основании субъективных оценок педагогов.

Итоговая экспериментальная схема и этапы исследования представлены на рис. 1.

Результаты. На первом этапе оценивалась эффективность влияния ФЭ на развитие умений ребенка правильно образовывать падежные формы су-

ществительных русского языка. Суммарные баллы ИТ в экспериментальной группе существенно возросли после проведенного обучения ($p < 0,0000001$). Результаты корреляционного анализа показателей экспериментальной группы представлены в табл. 2.

Корреляционный анализ по экспериментальной группе показал, что средние оценки (положительно) и индивидуальные стандартные отклонения, являющиеся мерой внутрииндивидуальной изменчивости ответов детей (отрицательно), за РТ значимо коррелируют с баллами за ПТ и ИТ. Индивидуальные показатели времени обучения коррелируют отрицательно со средними оценками и положительно со стандартными отклонениями по результатам РТ. Напротив, ОвЗБР положительно связана со средними оценками этого тестирования, а с внутрииндивидуальной вариативностью — отрицательно. Итак, наиболее высокие оценки за РТ получили дети, которые достаточно быстро «схватывали» принцип словоизменения «искусственных» слов (т. е. эффективно переносили знание русского языка на незнакомый материал). При этом такие дети демонстрировали существенный прогресс в обучении. В итоге их оценки за словоизменения каждого русского слова концентрировались вокруг их средних обобщенных оценок. Иными словами, ФЭ инициировал формирование у детей навыка к анализу вариантов образования падежных окончаний русского языка; их оценки в среднем возрастали и ответы характеризовались меньшей внутрииндивидуальной вариативностью. Таким образом, предложенная процедура обуче-

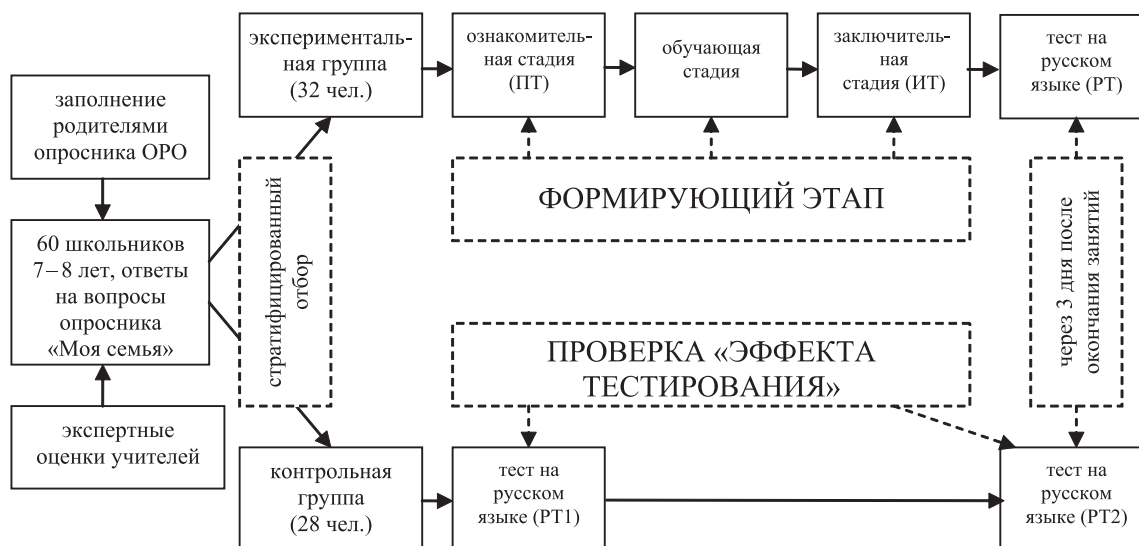


Рис. 1. Экспериментальная схема исследования 1

Таблица 2

Коэффициенты корреляции r_s -Спирмена между показателями обучения и тестирований экспериментальной группы

Показатели	Время обучения	Средний балл РТ	Станд. откл. РТ
Сумма баллов ПТ	- 0,66****	0,68****	- 0,69****
Сумма баллов ИТ	- 0,66****	0,84****	- 0,82****
ОвЗБР	- 0,40	0,57**	- 0,53*
Время обучения	1,00	- 0,69****	0,74****

ния в ЗБР и ее оценки в сфере речи оказывает влияние на результаты выполнения заданий по образованию падежных форм имен существительных русского языка, проведенного спустя три дня после ФЭ.

Эффективность обучения подтверждается следующим фактом. Дети из контрольной группы при РТ2 фактически были знакомы с предложенным материалом: имели возможность осмыслить свое речевое поведение в РТ1, самостоятельно спросить у родителей и педагогов, что означают те или иные слова и как образуются их падежные окончания. Однако средние оценки за РТ в экспериментальной группе были значимо выше, чем в контрольной группе при РТ2 (табл. 3).

Дети, не имевшие представления о том, с какого рода русскоязычным материалом им придется работать на завершающей стадии эксперимента, оказались значительно успешнее детей из контрольной группы в образовании падежных окончаний, различающихся по сложности существительных. Думается, некоторые слова, такие как *плеть*, *простенок* и *коромысло*, дети слышали первый раз в своей жизни. Тем не менее они относительно успешно справлялись с образованием падежных окончаний этих слов. Итак, формирование у ребенка умений посредством осмысления своей речевой деятельности во взаимодействии с взрослым, который проводит обучение в ЗБР, оказывается эффективнее формирования речевых навыков методом

«проб и ошибок», т. е. путем многократного повторения языкового материала. Использование в обучении правилам русского языка «бессмысленного», на первый взгляд, речевого материала оказывается продуктивным методическим приемом для формирования у ребенка знаний, навыков и умений словообразования.

На *втором* этапе исследовалось влияние стиля детско-родительских отношений на обучение детей младшего школьного возраста правилам русского языка. Был проведен корреляционный анализ речевых показателей детей из экспериментальной группы и оценок стилей детско-родительских отношений (табл. 4).

Оказалось, что средние баллы за ПТ значимо положительно коррелировали с оценками по шкале ОРО «кооперация» и шкалам «взаимопомощь в семье», «общность интересов» и итоговой оценкой по методике «Моя семья». Средние оценки за ИТ дополнительно отрицательно коррелировали со шкалами ОРО «принятие» и «авторитарная гиперсоциализация» и положительно практически со всеми показателями методики «Моя семья». Индивидуальные показатели ОвЗБР были связаны с баллами по шкалам ОРО «кооперация» (положительно) и «маленький неудачник» (отрицательно), а также положительно — с баллами по шкалам «гибкость воспитательских установок», «воспитание инициативы» и

Таблица 3

Сравнение показателей тестирований на материале русского языка экспериментальной и контрольной групп

Сравниваемые показатели	Средняя (контрольная гр.)	Средняя (экспериментальная гр.)	$U_{эмп}$
Средние баллы РТ1–РТ	9,89	11,64	249**
Станд. откл. РТ1–РТ	2,63	2,56	393
Средние баллы РТ2–РТ	10,30	11,64	286*
Станд. откл. РТ2–РТ	2,67	2,56	408

Примечание. Здесь и далее $U_{эмп}$ — эмпирическое значение критерия U-Манна-Уитни

Таблица 4

Коэффициенты корреляции r_s -Спирмена между показателями обучения и тестирования экспериментальной группы и показателями стилей детско-родительских отношений

Показатели	Сумма баллов ПТ	Сумма баллов ИТ	ОвЗБР	Время обучения	Средний балл РТ	Станд. откл. РТ
Опросник родительских отношений						
Принятие	- 0,57	- 0,72****	- 0,49	0,54	- 0,66***	0,68***
Кооперация	0,62*	0,80****	0,60*	- 0,69***	0,82****	- 0,77****
Симбиоз	0,13	- 0,03	- 0,31	0,26	- 0,08	0,04
Автор. гиперсоциализация	- 0,48	- 0,68***	- 0,47	0,47	- 0,77****	0,65***
Маленький неудачник	- 0,16	- 0,54	- 0,67***	0,52	- 0,51	0,52
Опросник «Моя семья»						
Гибкость воспит. установок	0,50	0,73****	0,60*	- 0,59*	0,80****	- 0,72****
Воспитание самостоятельности	0,41	0,68***	0,65***	- 0,51	0,74****	- 0,61*
Отношение к школе, учителям	0,48	0,65***	0,51	- 0,63**	0,72****	- 0,76****
Гибкость методов воспитания	0,51	0,76****	0,57*	- 0,52	0,88****	- 0,79****
Взаимоотношения в семье	0,45	0,52	0,36	- 0,38	0,71****	- 0,63**
Взаимопомощь в семье	0,66***	0,71****	0,33	- 0,57*	0,82****	- 0,79****
Общность интересов	0,63**	0,80****	0,53	- 0,61*	0,85****	- 0,80****
Суммарный балл	0,65***	0,80****	0,57	- 0,63**	0,90****	- 0,86****

«гибкость методов воспитания» методики «Моя семья». При таких взаимосвязях дети с высокими оценками ОвЗБР и благоприятным стилем детско-родительских отношений обучались гораздо быстрее, чем другие дети. Важно отметить, что средние баллы детей за РТ положительно связаны со шкалой «кооперация» и отрицательно со шкалами «принятие» и «авторитарная гиперсоциализация»; при этом положительные связи наблюдались со всеми факторами методики «Моя семья». Итак, некоторая доля отстраненности родителей от ребенка в сочетании с кооперативным (но не авторитарным) стилем воспитания (при оценке детьми отношений с родителями как благополучных) обуславливает высокие оценки детей по заданиям на образование падежных окончаний слов русского языка. При этом наблюдались прямо противоположные связи всех названных характеристик детско-родительских отношений со стандартными отклонениями за оценки РТ. А значит, после проведенного обучения дети с преобладанием в их семьях благоприятного стиля детско-родительских отношений давали ответы, которые концентрировались вокруг их средних оценок.

Подобные связи стилей детско-родительских отношений были обнаружены и с показателями РТ1 и РТ2 в контрольной группе (табл. 5).

Однако экспериментальная и контрольная группы отличались тем, что только в первой из них обнаружилась тесная связь индивидуальных стандартных отклонений за итоговое тестирование на материале русского языка с показателями кооперативного стиля воспитания и факторами методики «Моя семья». Иными словами, только при кооперативных отношениях родителей с ребенком, гибкости методов воспитания, стремлении помогать, а не авторитарно контролировать поведение ребенка, воспитывать у него инициативность и т. д., дети в короткие сроки демонстрируют наилучшие показатели обучаемости. Такие дети чувствительны к обучающим воздействиям; это выражается в том, что их индивидуальные показатели достижений при применении дифференцированных форм контроля знаний русского языка обладают малой внутрииндивидуальной вариативностью.

Заметим, что с точки зрения экспериментальной валидности, предложенная схема исследования далека от идеала. Поскольку в контрольной группе было выявлено наличие «эффекта тестирования» при использовании русскоязычного тестового материала, вопрос о наличии этого эффекта при ИТ и ИТ на материале «искусственных» слов остается открытым. Действительно, дети из экспериментальной группы оказались знакомы с тестовым материалом ИТ на «искусственном» языке, подобно тому, как контрольная группа оказалась знакома с тестовым материалом на русском языке при РТ2. Мы установили, что методический прием использования в целях обучения «искусственных» слов, предложенный нами, оказался эффективен для улучшения навыков правильного образования падежных окончаний русских слов. Однако можем ли мы быть уверены, что разница между результатами ИТ и ПТ в экспериментальной группе, принятая нами за ОвЗБР в речи, является исключительно результатом обучающей стадии? С целью устранить эту «угрозу» валидности нашего эксперимента по скорректированной схеме было проведено второе исследование.

Заметим, что с точки зрения экспериментальной валидности, предложенная схема исследования далека от идеала. Поскольку в контрольной группе было выявлено наличие «эффекта тестирования» при использовании русскоязычного тестового материала, вопрос о наличии этого эффекта при ИТ и ИТ на материале «искусственных» слов остается открытым. Действительно, дети из экспериментальной группы оказались знакомы с тестовым материалом ИТ на «искусственном» языке, подобно тому, как контрольная группа оказалась знакома с тестовым материалом на русском языке при РТ2. Мы установили, что методический прием использования в целях обучения «искусственных» слов, предложенный нами, оказался эффективен для улучшения навыков правильного образования падежных окончаний русских слов. Однако можем ли мы быть уверены, что разница между результатами ИТ и ПТ в экспериментальной группе, принятая нами за ОвЗБР в речи, является исключительно результатом обучающей стадии? С целью устранить эту «угрозу» валидности нашего эксперимента по скорректированной схеме было проведено второе исследование.

Эксперимент 2

Методика обучения и оценки его результатов, использованная во втором исследовании*, была иден-

Таблица 5

Коэффициенты корреляции r_s -Спирмена между показателями тестирований контрольной группы и показателями стилей детско-родительских отношений

Показатели	Средний балл РТ1	Станд. откл. РТ1	Средний балл РТ2	Станд. откл. РТ2	Разность РТ2-РТ1	Разность ст. откл. РТ2-РТ1
Опросник родительских отношений						
Принятие	- 0,11	0,23	- 0,13	0,23	- 0,37	0,12
Кооперация	0,79****	- 0,66*	0,80****	- 0,56	0,72***	0,02
Симбиоз 0,40	- 0,23	0,42	- 0,22	0,40	0,06	
Автор. гиперсоциализация	- 0,76****	0,46	- 0,76****	0,31	- 0,74****	- 0,15
Маленький неудачник	- 0,42	0,39	- 0,40	0,24	- 0,40	- 0,13
Опросник «Моя семья»						
Гибкость воспит. установок	0,67**	- 0,52	0,69***	- 0,50	0,68**	- 0,10
Воспитание самостоятельности	0,82****	- 0,57	0,83****	- 0,49	0,72***	- 0,06
Отношение к школе, учителям	0,71***	- 0,66*	0,71***	- 0,56	0,73****	0,08
Гибкость методов воспитания	0,80****	- 0,51	0,80****	- 0,42	0,70***	0,04
Взаимоотношения в семье	0,71***	- 0,65*	0,71***	- 0,52	0,68**	- 0,02
Взаимопомощь в семье	0,80****	- 0,65*	0,79****	- 0,52	0,81****	0,08
Общность интересов	0,79****	- 0,59	0,79****	- 0,48	0,77****	0,12
Суммарный балл	0,84****	- 0,67**	0,86****	- 0,59	0,83****	0,01

* Автор выражает благодарность за помощь в проведении исследования дипломнице института психологии им. Л. С. Выготского РГГУ Н. В. Судаковой.

тична методике, изложенной ранее. Экспериментальная схема отличалась от схемы предыдущей работы тем, что контрольная группа проходила через ПТ и ИТ на материале «искусственных» слов без проведения обучающей стадии. Кроме того, поскольку в первом эксперименте наличие «эффекта тестирования» на материале русского языка было очевидным, контрольная выборка проходила только окончательное РТ на материале русского языка. При статистических вычислениях мы учитывали также показатель, отражающий объем помощи взрослого, который представляет собой сумму всех полученных ребенком от экспериментатора уровней подсказок во время обучения (П). Экспериментальная схема и этапы настоящего исследования представлены на рис. 2.

Выборка. В исследовании участвовали 40 детей в возрасте 7–8 лет. Учителей просили выставить детям «экспертные» оценки за успешность в адекватном использовании правил русского языка в их повседневной речи по 5-балльной шкале. Эти оценки использовались для стратифицированного отбора детей в КГ и ЭГ. В случайном порядке в каждую группу были отобраны по два ребенка, получившие от учителя оценку 2, четыре ребенка с «тройками», десять «хорошистов» и четыре ребенка-«отличника». Прогностическая сила оценок учителей для проверки уровня речевого развития ребенка была показана нами ранее.

Результаты. По отношению к результатам эксперимента 2 поправка на множественные сравнения (корреляции) Бонферрони оказалась достаточно консервативной процедурой: p -уровни сравнений и кор-

реляций при введении поправки во многих случаях не дотягивают до минимального $p = 0,05$. Такие результаты, по сравнению с данными эксперимента 1, могут быть следствием недостаточного объема выборок, каких-то специфических различий в контингентах исследуемых детей и разных уровней подготовленности экспериментаторов и их опытности в работе с детьми. Тем не менее полученные результаты (без введения поправки Бонферрони) демонстрируют относительную эффективность процедуры формирующего эксперимента. Справедливость данного утверждения подтверждается несколькими фактами (табл. 6).

Во-первых, если при ПТ группы оказались эквивалентны по уровню умения применять известные им правила образования падежных форм существительных русского языка к материалу «искусственных» слов, то при ИТ дети из ЭГ имели оценки выше, чем в КГ. Различие двух групп по оценкам за РТ не достигло минимального уровня значимости ($p = 0,07$), однако по отношению к p -уровням остальных сравнений ЭГ и КГ его можно признать существенным. Если в эксперименте РТ всех детей проводилось спустя три дня после окончания формирующей стадии на ЭГ, то в данном исследовании РТ было реализовано на следующий день после окончания тестирований на «искусственном» языке для всех детей и обучающей стадии для ЭГ. Можно полагать, что для трансформации обучающего эффекта в актуальные знания, умения и навыки требуется больше времени. Во-вторых, обнаружен больший сдвиг в сторону высоких оценок при ИТ по сравнению с ПТ

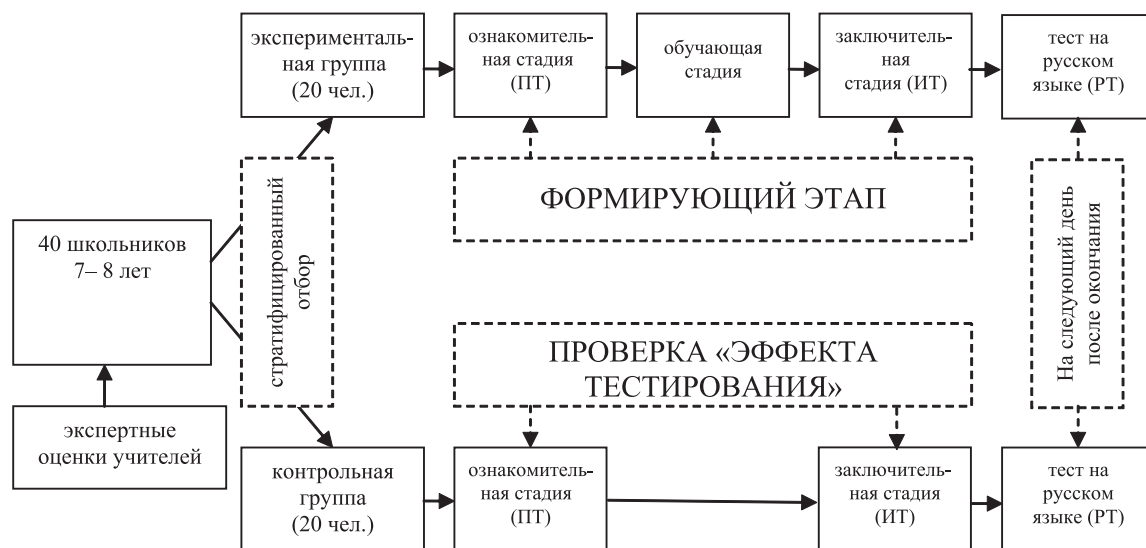


Рис. 2. Экспериментальная схема исследования 2

Таблица 6

Сравнение показателей тестирований экспериментальной и контрольной групп

Сравниваемые показатели	Средняя (контрольная гр.)	Средняя (экспериментальная гр.)	$U_{эмп}$
Средние баллы ПТ	33,95	33,00	189,5
Средние баллы ИТ	37,60	40,95	127,0*
Средние баллы РТ	12,07	12,76	134,5
Станд. откл. РТ	2,89	2,47	141,0

в экспериментальной ($p = 0,00009$), чем в контрольной группе ($p = 0,02$). Наличие значимого сдвига в КГ показывает, что «эффект тестирования» справедлив и для повторного выполнения заданий на «искусственном» языке, однако его величина не идет ни в какое сравнение с экспериментальным эффектом в ЭГ. А значит, есть все основания полагать, что в исследовании 1 разница оценок ИТ и ПТ действительно отражала эффекты экспериментального воздействия, т. е. эффективность обучения.

Корреляционный анализ показал, что в КГ средние оценки РТ положительно коррелируют с баллами за ПТ и ИТ, а индивидуальные стандартные отклонения РТ, являющиеся мерой внутрииндивидуальной изменчивости ответов детей, отрицательно коррелируют с оценками за ИТ и средними оценками РТ. Оценки разницы ИТ и ПТ (не тождественно ОвЗБР по причине отсутствия экспериментального воздействия на КГ) отрицательно связаны со средними оценками ПТ, а с оценками ИТ — положительно (табл. 7).

Итак, в контрольной группе наиболее высокие оценки за РТ имели дети, которые достаточно быстро «схватывали» принцип словоизменения «искусственных» слов (т. е. эффективно переносили знание русского языка на незнакомый материал) в ПТ и ИТ. При этом их оценки за словоизменения каждого русского слова концентрировались вокруг их средних обобщенных оценок. Наибольший прирост в умении правильно переносить знание правил образования падежей

русского языка на «искусственный» материал показали те дети, которые при ПТ имели самые низкие оценки. Эти факты свидетельствуют о внутренней согласованности оценок, полученных КГ, однако указывают и на то, что дети КГ проявляли в ходе тестирования внутреннюю активность, направленную на осмысление предложенного языкового материала.

Корреляционный анализ в экспериментальной группе отличался от описанной выше картины тем, что в ЭГ отсутствовали значимые связи между оценками ПТ и РТ и между оценками ИТ и ОвЗБР (табл. 8).

Эти факты указывают на действенность проведенного ФЭ. С одной стороны, экспериментальное воздействие несколько уменьшило связь между уровнем наличной способности использовать правила русского языка для образования форм «искусственных» слов и уровнем выполнения собственно словообразовательных заданий на русском языке. А значит, дети в ходе эксперимента действительно актуализировали некоторые правила русского языка, не являвшиеся предметом осмысления в самом начале эксперимента. С другой стороны, величина ОвЗБР перестала связываться с результатами окончательного тестирования на «искусственном» языке.

Отметим еще один примечательный факт. В экспериментальной группе показатель П отрицательно коррелировал с оценками ПТ, ИТ и РТ.

Таким образом, обнаруживаются индивидуальные различия в обучаемости детей. Наименьший объем

Таблица 7

Коэффициенты корреляции r_s -Спирмена между показателями обучения и тестирований контрольной группы

Показатели	Сумма баллов ПТ	Сумма баллов ИТ	Разница ИТ–ПТ	Средний балл РТ	Станд. откл. РТ
Сумма баллов ПТ					
Сумма баллов ИТ	0,46*				
Разница ИТ–ПТ	- 0,46*	0,52*			
Средний балл РТ	0,69**	0,74**	0,07		
Станд. откл. РТ	- 0,37	- 0,66**	- 0,23	- 0,52*	

Таблица 8

Коэффициенты корреляции r_s -Спирмена между показателями обучения и тестирований экспериментальной группы

Показатели	Сумма баллов ПТ	Сумма баллов ИТ	ВЗБР	Средний балл РТ	Станд. откл. РТ
Сумма баллов ПТ					
Сумма баллов ИТ	0,66**				
ОвЗБР	- 0,66**	- 0,07			
Средний балл РТ	0,43	0,73**	0,13		
Станд. откл. РТ	- 0,31	- 0,47*	0,03	- 0,73**	

Таблица 9

Коэффициенты корреляции r_s -Спирмена между суммой уровней подсказок, понадобившихся для обучения ребенка, и показателями тестирований экспериментальной группы

Сравниваемые показатели	Сумма уровней подсказок П
Сумма баллов ПТ	- 0,76**
Сумма баллов ИТ	- 0,53*
Средний балл РТ	- 0,62*
Станд. откл. РТ	0,42

помощи со стороны взрослого требовался детям, которые достаточно успешно осуществляли перенос правил русского языка в ходе ПТ и ИТ на «искусственном» языке и смогли эффективно применить самостоятельно «вычлененное» в ходе эксперимента знание образования падежных окончаний при выполнении словообразовательных заданий на русском языке. Максимальная помощь со стороны взрослого потребовалась детям, которые в ходе предварительного тестирования показали низкий уровень способности генерализовать и переносить правила русского языка на «искусственный» материал. После обучения их результаты изменились в лучшую сторону, но были достаточно скромны (применительно и к «искусственному» и русскоязычному материалу). Эти результаты ставят вопрос о разработке иных способов организации обучения таких «труднообучаемых» детей.

Итак, обучение ребенка навыкам словообразования эффективно проводить в ЗБР ребенка. Педагог не просто должен показывать, как нужно делать правильно, и требовать от ребенка воспроизведения результата «по образцу», а оказывать ему адекватную помощь, стимулируя ребенка, чтобы он сам уловил логику, суть производимых со словом изменений. Этого можно достичь путем введения подсказок разного уровня: от более отдаленных, требующих от ребенка большей самостоятельности в решении поставленной задачи, до самых близких, почти напрямую указывающих на правильный способ решения. Постепенно это приведет к тому, что ребенок усвоит способ решения задачи и ему понадобится меньше помощи от взрослого, а навыки, приобретенные таким образом, не будут поверхностны и формальны.

Выводы

По результатам экспериментального исследования можно сделать следующие выводы.

1. Использование в обучении правилам русского языка «искусственных» словоформ является продуктивным методическим приемом для формирования у ребенка знаний, навыков и умений словообразования (образования падежных окончаний существительных).

2. Обучение младших школьников, проведенное в зоне ближайшего развития, позволяет добиться высоких результатов в усвоении детьми правил словообразования и адекватном применении их в речи.

3. При использовании стиля детско-родительских отношений «кооперация» в сочетании с гибкостью методов воспитания, стремлением родителей помогать ребенку и воспитывать у него инициативность дети младшего школьного возраста в короткие сроки демонстрируют наилучшие показатели обучаемости.

Думается, что результаты нашей экспериментальной работы могут быть использованы для организации дальнейших исследований индивидуализации школьного обучения детей, в коррекционно-развивающих занятиях по развитию речи детей и консультационно-профилактической работе психолога с родителями. Исследование наглядно демонстрирует, что в русском языке содержится мощный потенциал, который может быть использован для оптимизации обучения детей русской речи и воспитания в ребенке исследовательского и творческого отношения к родному языку. Родителям, психологам и педагогам только необходимо, используя принципы обучения в зоне ближайшего развития, заложенные в отечественной психологии Л. С. Выготским еще в первой половине XX в., создать адекватные развивающие условия для осуществления учебной деятельности детей в сфере познания сложных и тонких закономерностей родного языка. И эти усилия не пропадут даром, а вернутся к нам в виде правильной и грамотной русской речи подрастающего поколения.

Литература

1. Ван дер Веер Р. Культурно-исторические исследования в западной психологии // Вопросы психологии. 1986. № 6.
2. Варга А. Я., Столин В. В. Тест-опросник родительского отношения // Практикум по психодиагностике. М., 1989.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. М., 1982.
4. Гланц С. Медико-биологическая статистика. М., 1998.
5. Готтсданкер Р. Основы психологического эксперимента. М., 1982.
6. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М., 1978.
7. Кравцова Е. Е. Культурно-исторические основы зоны ближайшего развития // Психологический журнал. 2001. № 4.
8. Кэмпбелл Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях. СПб., 1996.
9. Практикум по возрастной психологии. СПб., 2002.
10. Трефилова Т. Н. Особенности речевого развития детей из многодетных семей // Материалы всероссийской конференции «Природные и социальные основания интеллектуального развития и деятельности». Санкт-Петербург, 17–19 апреля 2000 г. СПб., 2000.
11. Ушакова Т. Н. Речь: истоки и принципы развития. М., 2004.
12. Шопина Ж. П. Психологические закономерности формирования и актуализации зоны ближайшего развития. Дис. ... канд. психол. наук. М., 2002.
13. Berko J. The child's learning of English morphology // Word. 1958. V.14.
14. Brown A. L., Ferrara R. A. Diagnosing zones of proximal development // Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives. Cambridge, 1985.

The Influence of the Child-Parent Relationship's Style on the Junior School-Children Training

D. N. Chernov

Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Differential Psychology and Psychophysiology Chair,
L. S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University of Humanities

The influence of the child-parent relationship's style on the junior school-children training was studied using the author's method of speech-language skills development in the zone of proximal development (ZPD). The 1st experiment (E1) involved 60 children, 7-8 years old and their mothers. Children were divided into equivalent groups: control (CG) and experimental group (EG). The questionnaires on a) parental attitudes and b) socialization «My family» were used in the study. The training method was constructed in accordance with the principles of experimental-genetic method. On the forming stage (FS) EG children were taught to understand and use in their speech the rules of «artificial» words composition. The effectiveness of training was confirmed by testing using the Russian words. The 2nd experiment (E2) was conducted in order to eliminate alternative explanations for the results of E1. E2 involved 40 children, 7–8 years old. The «test effect» was small compared to the experimental effect, thus confirming the validity of E1. The use of the «artificial» words rules in teaching proved to be a productive technique. Teaching children in the ZPD leads to high results in learning word composition rules. Children show high level of learning capability providing that style of child-parent relationship is cooperative.

Key words: Zone of Proximal Development, Teaching, Speech, Word Composition, Styles of Child-Parent Relationship, the Experimental-Genetic Method, the Language.

References

1. Van der Veer R. Kul'turno-istoricheskie issledovaniya v zapadnoi psihologii // Voprosy psihologii. 1986. № 6.
2. Varga A. Ya., Stolin V. V. Test-oprosnik roditel'skogo otnosheniya // Praktikum po psihodiagnostike. M., 1989.
3. Vygotskii L. S. Myshlenie i rech' // Sobr. soch.: V 6 t. T. 2. M., 1982.
4. Glanc S. Mediko-biologicheskaya statistika. M., 1998.
5. Gottsdanker R. Osnovy psihologicheskogo eksperimenta. M., 1982.
6. Zimnyaya I. A. Psihologicheskie aspekty obucheniya govoreniiu na inostrannom yazyke. M., 1978.
7. Kravcova E. E. Kul'turno-istoricheskie osnovy zony blizhaishego razvitiya // Psihologicheskii zhurnal. 2001. № 4.
8. Kempbell D. Modeli eksperimentov v social'noi psihologii i prikladnykh issledovaniyah. SPb., 1996.
9. Praktikum po vozrastnoi psihologii. SPb., 2002.
10. Trefilova T. N. Osobennosti rechevogo razvitiya detei iz mnogodetnykh semei // Materialy vs Rossiiskoi konferencii «Prirodnye i social'nye osnovaniya intellektual'nogo razvitiya i deyatelnosti». Sankt-Peterburg, 17–19 aprelya 2000 g. SPb., 2000.
11. Ushakova T. N. Rech': istoki i principy razvitiya. M., 2004.
12. Shopina Zh. P. Psihologicheskie zakonomernosti formirovaniya i aktualizacii zony blizhaishego razvitiya. Dis. ... kand. psychol. nauk. M., 2002.
13. Berko J. The child's learning of English morphology // Word. 1958. V.14.
14. Brown A. L., Ferrara R. A. Diagnosing zones of proximal development // Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives. Cambridge, 1985.