

# Роль семьи и школы в обеспечении психологического благополучия младших школьников

**Карабанова О.А.\***,

ФГБОУ ВПО Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия,  
okarabanova@mail.ru

Рассматривается возрастнo-специфическая форма психологического благополучия в младшем школьном возрасте как результат освоения ребенком новой социальной позиции и роли ученика, составляющих содержание психологической адаптации ребенка к школе (К. Рифф). Исследование было направлено на изучение условий психологической адаптации ребенка к школе как процесса, обеспечивающего психологическое благополучие младшего школьника. В задачи исследования входило: изучить характер и динамику адаптации первоклассников к школе, провести сравнение особенностей представлений учителей и родителей об успешности адаптации к школе, определить характер связи успешности психологической адаптации к школе с особенностями внутренней позиции школьника, связи типа семейного воспитания и успешности психологической адаптации к школе. Выборку составили 122 первоклассника (7—8 лет) и 110 родителей первоклассников. Эмпирически доказано, что все составляющие психологического благополучия младшего школьника — позитивные отношения в форме сотрудничества в совместной учебной деятельности с учителем и сверстниками, самопринятие, выражением которого является внутренняя позиция школьника как самоидентификация с социальной ролью ученика; компетентность как владение средствами учебной деятельности и автономность как ее самостоятельная реализация, значимые цели в форме осмысленного принятия целей учебной деятельности, личностный рост, отражаемый в содержании и темпе индивидуального прогресса в личностной и метакогнитивной сфере развития связаны с психологической готовностью учителей и родителей к перестройке своих отношений с ребенком и созданию адекватных форм учебного сотрудничества. Установлено, что дисгармоничные типы семейного воспитания препятствуют психологической адаптации ребенка к школьному обучению.

**Ключевые слова:** психологическое благополучие, психологическая адаптация к школе, внутренняя позиция школьника, самопринятие, учебная деятельность, младший школьный возраст, тип семейного воспитания.

## Для цитаты:

Карабанова О.А. Роль семьи и школы в обеспечении психологического благополучия младших школьников // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 5. С. 16—26. doi: 10.17759/pse.2019240502

\* Карабанова Ольга Александровна, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой возрастной психологии факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВПО МГУ имени М.В. Ломоносова), Москва, Россия. E-mail: okarabanova@mail.ru

### Цели и задачи исследования

В концепции К. Рифф (С. Ryff) психологическое благополучие рассматривается как направленность человека на позитивную реализацию своего личностного потенциала и возможностей и удовлетворенность собственной жизнью. Структуру психологического благополучия образуют шесть личностных факторов, прямо определяющих как субъективное эмоциональное благополучие, так и личностное развитие. К этим факторам относятся позитивные отношения, самопринятие, компетентность, автономность, значимые цели, личностный рост. Исследования показали, что шесть измерений модели являются независимыми [20]. Эмоциональное благополучие определяется как комплекс аффективных переживаний, включая счастье, удовлетворенность жизнью и баланс положительных и отрицательных эмоций [16; 19; 21], где преобладают положительные эмоции, раскрывающие новые социальные и когнитивные эффекты — гибкое мышление [15; 17] и эффективное решение проблем [18].

Хотя модель психологического благополучия была разработана применительно к взрослому, она может быть с успехом применена и для характеристики детского и подросткового возрастов при условии выделения возрастнос-специфической формы ее структуры.

Психологическая адаптация ребенка к школе может, по нашему мнению, служить показателем психологического благополучия младшего школьника. Содержанием адаптации являются ориентировка ребенка в новой социальной ситуации развития и ее освоение, предполагающее решение трех взаимосвязанных задач:

— **принятия ребенком новой социальной позиции и роли ученика, находящего выражение в формировании внутренней позиции школьника** [1; 2; 3; 6], а в контексте модели психологического благополучия К. Рифф (С. Ryff) — **самопринятия** ребенком себя в новой социальной роли ученика;

— **становления учебной деятельности, в первую очередь, осмысленного принятия поставленной учителем учебной цели**, что равнозначно началу обретения автономии и

самостоятельности в учебной деятельности посредством направленности на реализацию ее целей, возможности управлять средой и контролировать ее в концепции психологического благополучия.

И, наконец, третья задача заключается в **освоении ребенком новых форм учебного сотрудничества как в отношениях с учителем, так и в отношениях со сверстниками-одноклассниками, в которых осуществляется реализация учебных целей** [2; 5; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13].

Психологическая адаптация составляет основу успешного освоения и реализации учебной деятельности как ведущей деятельности младшего школьного возраста, определяющей формирование возрастных психологических новообразований, личностный рост учащегося. В этом аспекте трудно переоценить роль семьи и школы как факторов, обеспечивающих условия, необходимые для успеха этого процесса. Эффективность адаптации в значительной мере определяется микросоциальной ситуацией развития — типом семейного воспитания, ожиданиями родителей в отношении школьных достижений ребенка, особенностями детско-родительских отношений, ценностной установкой педагога в отношении ребенка и типом педагогического общения, организацией учебной деятельности ребенка взрослыми в классе и дома, отношениями со сверстниками-одноклассниками. Представления родителей и педагогов о трудностях и проблемах ребенка в период вхождения в школьную действительность, его возможностях самостоятельно справиться со стоящими перед ним задачами, о том, какая именно помощь необходима ребенку, оказывают влияние на стратегию и тактику их взаимодействия с детьми и тем самым на динамику и успешность школьной адаптации.

Вышепредставленные идеи стали основанием для определения цели исследования — изучение условий адаптации ребенка к школе как процесса, обеспечивающего психологическое благополучие в младшем школьном возрасте. В соответствии с этим были выдвинуты следующие гипотезы.

1. Успешность психологической адаптации ребенка к школе определяется особенностями внутренней позиции школьника (отношением ребенка к своей новой социальной позиции и роли и мерой ее освоения).

2. Тип семейного воспитания и готовность родителей и учителей к перестройке системы отношений с ребенком с учетом его новой социальной позиции и индивидуально-личностных особенностей является существенным условием психологической адаптации к школе в младшем школьном возрасте.

**Задачи исследования включали:**

— изучение характера и динамики адаптации первоклассников к школе;

— сравнительный анализ представлений учителей и родителей об успешности адаптации к школе;

— установление особенностей связи успешности психологической адаптации и внутренней позиции школьника;

— определение наличия связи между типом семейного воспитания и успешностью психологической адаптации ребенка к школе.

**Методики и выборка**

Были использованы следующие **методики:**

1) опросник для учителей начальных классов для выявления уровня психологической адаптации детей к школе;

2) опросник психологической адаптации первоклассников к школе для родителей;

3) социометрический опрос;

4) рисуночная методика «Я в школе» для выявления особенностей аффективного отношения детей к школе и сформированности внутренней позиции школьника;

5) беседа для изучения внутренней позиции школьника и особенностей учебной мотивации (Т.А. Нежновой);

6) методика «Лесенка уроков» для выявления учебной мотивации;

7) методики «Кодирование» (12-й субтест шкалы Векслера) и «Образец и правило» (А.Л. Венгер) для выявления уровня произвольности.

Всего в исследовании приняли участие 122 первоклассника (7—8 лет) — учащиеся школ г. Москвы и г. Люберцы и 110 родителей первоклассников.

**Основные результаты**

Критериями оценки уровня психологической адаптации ребенка к школе стали успеваемость, особенности школьной мотивации, сформированность внутренней позиции школьника, уровень произвольности, социометрический статус в группе одноклассников, аффективное отношение ребенка к школе (наличие страхов, тревожности, амбивалентное и негативное отношение к школе).

Сопоставление уровня адаптации к школе детей, выявленного в объективном психологическом обследовании, с оценкой адаптации учителей и родителей обнаружило их значительное рассогласование (табл. 1).

Результаты обнаруживают существенную недооценку учителями трудностей, связанных с освоением детьми новой социальной позиции школьника. В то время как лишь 25% первоклассников действительно обнаруживают высокий уровень адаптации (что совпадает с оценкой родителей), учителя относят к этой группе более половины обследованных учащихся. Возможным объяснением является то, что оценка учителей определяется пре-

Таблица 1

**Сравнительное распределение детей (в %) по уровням адаптации в соответствии с данными психологического обследования, оценкой учителей и родителей**

Уровень адаптации	Психологическое обследование	Оценка учителей	Оценка родителей
Высокий	25%	64%	22%
Удовлетворительный	52%	31%	71%
Низкий	18%	5%	7%
Дезадаптация	5%	0%	0%

имущественно успеваемостью детей (около 70% обследованных первоклассников учатся на «хорошо» и «отлично»). Узость ориентировки учителей на предметные результаты обучения обнаруживает неадекватность их представлений о содержании психологической адаптации к школе. С учетом того, что именно учителя ответственны за навигацию в школьной жизни и организацию учебной деятельности первоклассников, искажение ими реальной картины вхождения ребенка в школьную действительность может стать причиной школьной дезадаптации. Более реалистично оценивают успешность адаптации первоклассников к школе родители. Однако и они склонны преуменьшать трудности детей, либо, как свидетельствует практика психологического консультирования, связывают школьные проблемы ребенка с ленью, упрямством, «дурным характером», безответственностью и даже злонамеренностью. Иначе говоря, трудности адаптации детей к школе родители чаще всего объясняют отсутствием мотивации и негативными личностными качествами, игнорируя факт несформированности учебных действий и операций, самого умения учиться. Поскольку задача со-регулирования в процессе выполнения учебных домашних заданий первоклассниками ложится на родителей, непонимание ими ограничений реализации учебной деятельности детьми приводит к возрастанию разрыва между зоной ближайшего развития и уровнем требований к самостоятельности учения.

Данные объективного психологического обследования обнаружили неоднородную картину психологической адаптации первоклассников к школе. Прежде всего, тревогу вызывает достаточно низкий «удельный вес» учебно-познавательных мотивов (52%), который, однако, компенсируется достаточно высокой значимостью социально-позиционных мотивов (40%). Не может не вызывать тревогу то, что для определенной группы детей (18%) предметы «дошкольного типа» (рисование, труд, физкультура, музыка) оказываются более привлекательными, чем предметы «школьного типа» (математика, русский язык, чтение). Более того, для 8% детей ведущими являются игровые мотивы.

Серьезной проблемой для обследованной выборки оказалась задача произвольной регуляции деятельности. Более половины (53%) первоклассников обнаружили значительные трудности принятия и сохранения задачи, для выполнения которой им потребовались многократные и развернутые повторения инструкции. Низкий уровень ориентации на образец и неспособность руководствоваться правилом, определяющим способ действия, вносить исправления и коррективы не только в процессе выполнения задания, но и по его завершению, необходимость внешнего контроля свидетельствуют о низком уровне произвольности у значительной части учеников 1 класса (43%). В то же время у 33% выборки был зафиксирован высокий уровень произвольности, что свидетельствует о неоднородности и поляризации выборки по умению действовать в соответствии с образцом и правилом. Был выявлен недостаточный уровень развития готовности первоклассников к общению и учебному сотрудничеству со сверстниками. Практически половина выборки имеет низкий социометрический статус (26% — «пренебрегаемые» и 24% — «изолированные и изгои»). Для них характерны трудности как в игровом и межличностном общении, так и в учебном сотрудничестве с одноклассниками, ограниченный круг общения и проявления тревожности в ситуациях устных ответов, особенно у доски, редкие контакты со сверстниками и изоляция на переменах, отсутствие друзей.

Таким образом, можно говорить о трудностях психологической адаптации первоклассников к школе для половины обследованной выборки (55%). Позитивное отношение к школе и учителю зачастую сочеталось с недостаточным или низким интересом к учебному содержанию уроков и низкой учебно-познавательной мотивацией. Принятие новой социальной роли ученика обнаруживало приоритетность «внешних» атрибутов (отметок, школьной формы, рюкзака, пенала и т.д.), по сравнению с содержанием учебной деятельности и сотрудничества. Более того, для первоклассников с низким уровнем адаптации к школе (23%) характерны негативное отношение к школе и урокам, отсутствие учебно-познавательных

мотивов и интересов, выраженная школьная тревожность и страхи, амбивалентное отношение к учителю, агрессивность либо чрезмерная робость в отношениях с одноклассниками. Только четверть обследованных первоклассников (25%), обнаруживших высокий уровень адаптации, проявили интерес к содержанию учебных занятий, познавательную инициативу и учебную мотивацию. Высокий уровень произвольности и умение регулировать свою деятельность в соответствии с поставленной задачей, позитивное эмоциональное отношение к школе, урокам, учителям и одноклассникам обеспечили им готовность к совместной учебной деятельности с учителем и сверстниками. В случае удовлетворительного уровня адаптации к школе (52%) основные трудности первоклассников были связаны с низким уровнем произвольности в учебной деятельности, обуславливающим ее недостаточную успешность, потребность в содействии и контроле в ее реализации со стороны взрослых — учителей и родителей. Трудности общения со сверстниками, которые выступали в различных формах — от межличностной тревожности и избегания контактов со сверстниками до не всегда обоснованного стремления к безоговорочному лидерству и проявлениям агрессии, также были отличительной особенностью этой группы.

Внутренняя позиция школьника в младшем школьном возрасте определяет самопринятие ребенка, являющееся ключевым компонентом психологического благополучия. При определении уровня сформированности внутренней позиции мы принимали во внимание характер учебной мотивации, ориентацию ребенка на содержание учебной деятельности и условия ее успешной реализации, модальность аффективного отношения к школе и социальной роли ученика. В табл. 2 представлено распределение первоклассни-

ков в зависимости от сформированности внутренней позиции школьника (самопринятия в новой социальной роли ученика), позволяющее говорить о том, что значительная часть первоклассников испытывают трудности в освоении социальной позиции школьника, что свидетельствует о недостаточном уровне психологического благополучия детей на этапе вхождения в школьную жизнь.

Говоря о роли семьи и школы в обеспечении психологического благополучия младших школьников, необходимо учитывать, что формы и характер учебного сотрудничества, предлагаемого учителем ребенку, и новый тип отношений с родителями, обусловленный переходом к школьному обучению, в значительной мере определяют успешность адаптации ребенка к школе [5; 7; 9; 12; 13]. Решающую роль играет качество образовательной среды, компетентность педагогов в построении учебного сотрудничества, в котором возрастные и индивидуально-психологические особенности ребенка выступают как основа для проектирования педагогом форм и содержания учебного взаимодействия. Однако и детско-родительские отношения также претерпевают значительную трансформацию в связи с поступлением ребенка в школу, которое изменяет не только образ жизни самого ребенка, но и функционирование всей семейной системы.

Фокусом нашего внимания стало изучение связи типа семейного воспитания и психологической адаптации ребенка к школе. Тип семейного воспитания, по нашему предположению, в значительной мере определяет содержание ожиданий, требований и запретов, напрямую связанных со школой и учебными достижениями ребенка, форму их предъявления, особенности сотрудничества родителей с ребенком в учебной деятельности, критерии оценки родителями достижений ребенка и,

Таблица 2

**Особенности внутренней позиции школьника (ВПШ) (самопринятие в роли ученика)**

<b>Особенности внутренней позиции школьника</b>	<b>Количество испытуемых</b>	<b>В % от общего числа</b>
ВПШ полностью сформирована	42	34
ВПШ сформирована частично	67	55
ВПШ не сформирована	13	11

соответственно, систему поощрений и наказаний. Психологическая готовность родителей к адекватной перестройке отношений с ребенком с учетом его новой социальной позиции и роли ученика и необходимости содействия в ее освоении является существенным условием успешности адаптации первоклассника к школе. Тип семейного воспитания, определяемый уровнем протекции, требованиями и запретами, характером контроля и степенью устойчивости и последовательности системы воспитания, существенным образом предопределяет направленность, цели и способы перестройки родительско-детских отношений. Сотрудничество родителей с ребенком в контексте задач учебной деятельности формирует зону ближайшего развития ребенка, границы которой обнаруживают чрезвычайную чувствительность к гармоничности/дисгармоничности воспитательной системы родителей.

Мы сопоставили успешность школьной адаптации первоклассников с особенностями типа семейного воспитания на основе выделения двух групп: группы родителей, не обнаруживших признаков дисгармоничного типа воспитания (тип воспитания «без особенностей»), и группы родителей, реализующих дисгармоничные типы воспитания [14]. Выявлено, что дисгармоничные типы воспитания (повторствование, доминирующая гиперпротекция, гипопротекция и др.) провоцируют неблагоприятную динамику школьной адаптации в силу низкой эффективности учебного сотрудничества с родителями, недостаточного внимания, искаженного восприятия школьных трудностей ребенка (преувеличения или

игнорирования), чрезмерности требований к его успешности и пр. (рис. 1).

Связь успешности психологической адаптации к школе и характера учебного сотрудничества ребенка с учителем и родителями была изучена в диссертационном исследовании М.В. Максимовой, выполненном под нашим руководством [4]. Сравнительный анализ динамики психологической адаптации к школе группы детей с высоким уровнем психологической готовности к школе, обучающихся по гимназической программе, и группы детей с низким и удовлетворительным уровнем психологической готовности, обучающихся по обычной программе в «компенсирующем» классе, обнаружил зависимость динамики адаптации от характера учебного сотрудничества с педагогом и родителями. Было сделано два замера: через полтора месяца после начала обучения и в начале обучения во втором классе. Результаты выявили вариативность динамики адаптации. Почти в половине случаев у «гимназистов», несмотря на высокий исходный уровень психологической готовности к школьному обучению, была выявлена неблагоприятная динамика психологической адаптации. Отрицательная динамика эмоционального отношения к школе вплоть до отвержения, снижение познавательной активности и угасание интереса к учению и урокам, рост школьной тревожности, искажение самооценки детей свидетельствовали о нарастающем психологическом неблагополучии. Анализ показал, что для учителей гимназического класса был характерен неэффективный тип педагогического общения, варьирующийся в

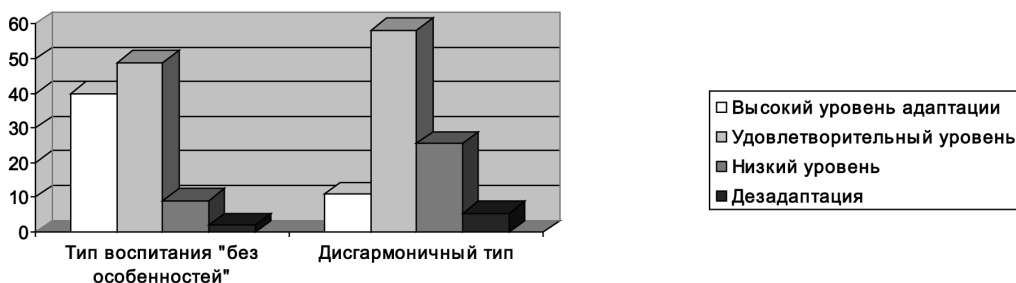


Рис. 1. Тип семейного воспитания и уровень психологической адаптации к школе первоклассников

широком диапазоне от авторитарно-директивного до либерально-попустительского, что и обусловило трудности школьной адаптации для значительной группы первоклассников. В то же время в «компенсирующем» классе «поддерживающий» стиль педагогического руководства со стороны учителя, подкрепленный вниманием и учетом индивидуальных особенностей детей, позволил обеспечить положительную динамику адаптации. Психологическое благополучие (самопринятие в роли ученика, осмысленность и мотивация учебной деятельности) в ряде случаев наблюдалось даже при трудностях усвоения учебного содержания и низком уровне произвольности учебной деятельности. Родительский «вклад» в рост школьной тревожности был связан с чрезмерными и завышенными ожиданиями родителей в отношении школьных отметок и достижений ребенка, обусловленный воспитанием по типу доминирующей гиперпротекции и повышенной моральной ответственности (Э.Г. Эйдемиллер). Ценностная позиция родителей в отношении школы, учебной деятельности, новой социальной роли ученика, готовность родителя к кооперации и сотрудничеству с ребенком в учебной деятельности выступили важным фактором, определяющим психологическое благополучие. И, напротив, отношение к ребенку как объекту воспитания по типу «маленький неудачник», обесценивающее пренебрежительное отношение родителей к школе и педагогам, провоцировало трудности школьной адаптации. Результаты исследования и авторский опыт

психологического консультирования по проблемам обучения и развития детей показали, что при низкой психологической готовности к школе ребенка решающее значение приобретает готовность значимого социального окружения к «дотраиванию» совместной разделенной учебной деятельности. Если психологическая готовность к школе определяет эффективность начального этапа адаптации, то учебное сотрудничество с социальным взрослым (учителем) и особенности педагогического общения становятся решающим условием эффективности адаптации на последующих этапах, обеспечивая психологическое благополучие младшего школьника и возможность его перехода к самостоятельной учебной деятельности.

Внутренняя позиция школьника как мотивационно-смысловая установка ребенка в отношении школы и его готовность к принятию и освоению новой социальной позиции, иначе говоря, самопринятие в новой социальной роли ученика, определяют вектор и содержание активности ребенка и тем самым динамику психологической адаптации к школе [1; 2]. Анализ связи психологической адаптации ребенка к школе с уровнем сформированности внутренней позиции школьника (рис. 2) обнаруживает соответствие уровня сформированности внутренней позиции, т.е. самопринятия в роли школьника, уровню адаптации. В случае школьной дезадаптации и низкого уровня адаптации наблюдается игнорирование, скрытое неприятие и отвержение ребенком социальной роли школьника.

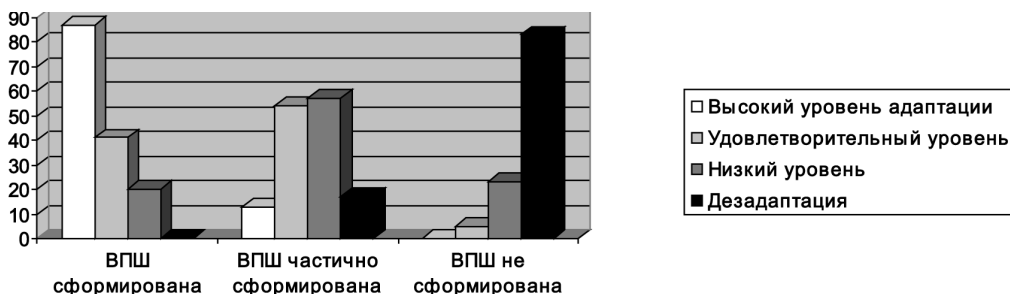


Рис. 2. Взаимосвязь успешности психологической адаптации ребенка к школе и сформированности внутренней позиции ребенка

### Обсуждение результатов

Полученные результаты обнаружили широкий диапазон вариантов психологической адаптации к школе обследованной выборки. Выявлено противоречие между принятием ребенком социальной позиции школьника, мотивацией, ориентацией на значимые компоненты школьной действительности, с одной стороны, и низким уровнем освоения средств реализации новой социальной роли. Иначе говоря, противоречие между самопринятием ребенка в новой социальной роли и низким уровнем его самостоятельности в учебной деятельности, порождающее эмоциональный дискомфорт, школьную тревожность, нарушение школьной адаптации и психологического благополучия ребенка. Возможность реализации учеником совместной с учителем учебной деятельности определяется владением им операционно-техническими средствами (коммуникативными, умственными, речевыми) и готовностью педагога организовать сотрудничество в зоне ближайшего развития ребенка. Противоречие между принятием ребенком новой социальной позиции и возможностями ее освоения приводит к дезадаптации и искажению нормативно-возрастного развития по типу отвержения новой социальной позиции (негативизм) или сверхмобилизации-гиперсоциализации (перфекционизм). Стратегия преодоления разрыва между мотивационной направленностью на освоение социальной роли ученика и операционно-техническими возможностями ее реализации заключается в организации диалогической формы совместной учебной деятельности на основе учета индивидуальности ребенка. Однако учителя и родители, осознавая реальные трудности детей в осуществлении учебной деятельности, в значительном числе случаев недооценивают или игнорируют проблемы адаптации первоклассников к школе, что затрудняет построение совместных форм учебной деятельности. Неадекватный тип семейного воспитания в сочетании с искажением родительской позиции (завышенные ожидания в отношении школьных успехов ребенка, негативное ценностное отношение к школе и обесценивание социальной роли школьника) приводят

к нарушениям психологической адаптации. В первую очередь, к дисгармоничности внутренней позиции школьника в форме неприятия/отвержения нового социального статуса, неадекватности представлений о правах, обязанностях и нормативном ролевом поведении школьника, школьной тревожности и негативному аффективному отношению к школе, разрыву между готовностью принять роль ученика и возможностями ее освоения и реализации. Трудности установления межличностных и конструктивных деловых отношений со сверстниками, учебного сотрудничества и кооперации с одноклассниками выступают как фактор риска в освоении ребенком новой социальной позиции.

В развитии внутренней позиции школьника можно выделить этапы ее принятия новой социальной роли ученика, ее освоения и личностного присвоения. Этап принятия обеспечивает формирование мотивационной готовности ребенка к учебному сотрудничеству. Овладение системой средств учебной деятельности, обеспечивающих умение учиться, реализуется на этапе освоения. Личностное присвоение связано с принятием учеником ценностной значимости социальной роли школьника, выступающей основанием для самопринятия и самооценки личности.

Изучение психологической адаптации первоклассников к школе как модели психологического благополучия младшего школьника свидетельствует о значении внутренней позиции, выражающей активность ребенка в отношении новой социальной ситуации развития. Первоначально внутренняя позиция складывается в переходный период от старшего дошкольного возраста к младшему школьнику, определяя ориентацию на «идеальную форму» развития [7; 12; 13] и психологическую готовность ребенка к школьному обучению. Освоение нового социального статуса — позиции школьника — предполагает и освоение новых форм социальных и межличностных отношений и сотрудничества с учителем, родителями и сверстниками [9; 10; 11]. Психологическое благополучие на этом возрастном этапе связано с успешностью вхождения ребенка в новое социальное об-



разовательное пространство школы и освоением им новой социальной роли. Готовность социального окружения к перестройке своих отношений и форм сотрудничества с ребенком в соответствии с его новым статусом на основе учета его индивидуально-личностных и возрастных особенностей является существенным условием успешности психологической адаптации к школе.

### Заключение

Успешная школьная адаптация ребенка может рассматриваться как возрастнo-специфическая форма психологического благополучия первой фазы младшего школьного

возраста и содержит все составляющие его структуры — позитивные отношения в форме сотрудничества в совместной учебной деятельности с учителем и сверстниками, самопринятие, выражением которого является внутренняя позиция школьника как самоидентификация с социальной ролью ученика; компетентность как владение средствами учебной деятельности и автономность как ее самостоятельная реализация, значимые цели в форме осмысленного принятия целей учебной деятельности, личностный рост, отражаемый в содержании и темпе индивидуального прогресса в личностной и метакогнитивной сферах развития.

### Литература

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна. 3-е изд. М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК» 2001. 352 с.
2. Карабанова О.А. Понятие «социальная ситуация развития» в современной психологии // Методология и история психологии. 2007. Том 2. № 4. С. 40—56.
3. Лубовский Д.В. Особенности внутренней позиции учащегося как факторы риска в развитии учебной деятельности // Психологическая наука и образование. 2009. № 2. С. 33—40.
4. Максимова М.В. Психологические условия школьной адаптации: дисс.... канд. психол. наук. М., 1994. 201 с.
5. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М.: Просвещение, 1983. 96 с.
6. Нежнова Т.А. «Внутренняя позиция школьника» — понятие и проблема // Формирование личности в онтогенезе // Сборник научных трудов / Под ред. И.В. Дубровиной. М.: Академия педагогических наук СССР, 1991. С. 59—71.
7. Поливанова К.Н., Цукерман Г.А. Введение в школьную жизнь. М.: Генезис, 2003. 104 с.
8. Рубцов В.В., Лекторский В.А., Эльконин Б.Д. и др. От совместного действия — к конструированию новых социальных общностей: Совместность. Творчество. Образование. Школа (Круглый стол методологического семинара под руководством В.В. Рубцова, Б.Д. Эльконина) // Культурно-историческая психология. 2018. Том 14. № 3. С. 5—30. doi: 10.17759/chp.2018140302
9. Цукерман Г.А. Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития // Культурно-историческая психология. 2006. № 4. С. 61—73.
10. Цукерман Г.А. Как младшие школьники учатся учиться? Москва-Рига: ПЦ «Эксперимент», 2000. 224 с.
11. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. Томск: Пеленг, 1993. 268 с.
12. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
13. Эльконин Б.Д. Посредническое Действие и Развитие // Культурно-историческая психология. 2016. Том 12. № 3. С. 93—112. doi: 10.17759/chp.2016120306
14. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В. Психология и психотерапия семьи. СПб.: Питер, 2008. 672 с.
15. Ashby F.G., Isen A.M. & Turken A.U. A neuropsychological theory of positive affect and its influence on cognition // Psychological Review. 1999. № 106. P. 529—550.
16. Bryant F.B., Veroff J. The structure of psychological well-being: A socio-historical analysis // Journal of Personality and Social Psychology. 1982. № 43. P. 653—673.
17. Fredrickson B.L., Joiner T. Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being // Psychological Science. 2002. № 13. P. 172—175.
18. Isen A.M., Daubman K.A., Nowicki G.P. Positive affect facilitates creative problem solving // Journal of Personality and Social Psychology. 1987. № 17. P. 107—112.
19. Lucas R.E., Diener E., Suh E. Discriminant validity of well-being measures // Journal of Personality and Social Psychology. 1996. № 71. P. 616—628.
20. Ryff C.D., Keyes C.L.M. The structure of psychological well-being revisited // Journal of Personality and Social Psychology. 1995. № 50. P. 1192—1198.
21. Shmotkin D. (1998). Happiness in the face of adversity: Reformulating the dynamic and modular bases of subjective well-being // General Psychology Review. 1998. № 9. P. 291—325.

## The Role of Family and School in Securing Psychological Well-Being of Primary School Children

**Karabanova O.A.\***,

*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,*

*okarabanova@mail.ru*

The paper reviews the age specific form of psychological well-being in primary school age as the result of the acquisition of a new social position and role of student that, according to C.Ryff, is the essence of psychological adaptation of the child to school. The research was aimed at exploring the conditions of psychological adaptation to school in children as a process that promotes psychological well-being at this age. The research goals were as follows: to explore the character and dynamics of school adaptation in first-graders; to compare the notions of successful adaptation in teachers and parents; to study the relationship between successful psychological adaptation to school and a) the features of the internal position of student, b) the type of parenting style. The sample consisted of 122 first-graders (7—8 years old) and 110 parents. It was empirically proven that all components of psychological well-being in primary school children, namely: positive relations in the form of cooperation in joint educational activities with the teacher and peers; self-acceptance represented in the form of internal position of student as self-identification with the social role of the student; competence as mastering the means of learning activity and autonomy as an independent implementation of the latter; important goals in the form of meaningful acceptance of learning objectives; personal growth, expressed in the content and pace of individual progress in personal and metacognitive development — all these are determined by the psychological readiness of teachers and parents to transform their relationships with the child and to establish adequate forms of educational cooperation. It is argued that disharmonious types of parenting styles interfere with the child's psychological adaptation to school.

**Keywords:** psychological well-being, psychological adaptation to school, internal position of student, self-acceptance, learning activity, primary school age, parenting style.

### References

1. Bozhovich L.I. Problemy formirovaniya lichnosti: izbrannyye psikhologicheskie trudy [Problems of the formation of personality: selected psychological works]. Fel'dshtein D.I. (eds.). 3-e izd. Moscow: Moskovskii psikhologo-social'nyi institut, Voronezh: NPO "MODEK" 2001. 352 s.
2. Karabanova O.A. Ponyatie «social'naya situatsiya razvitiya» v sovremennoy psikhologii [The concept

- of "social situation of development" in modern psychology]. *Metodologiya i istoriya psikhologii [Methodology and history of psychology]*, 2007. Vol. 2, no. 4, pp. 40—56.
3. Lubovskii D.V. Osobennosti vnutrennei pozitsii uchashchegosya kak faktory riska v razvitiy uchebnoi deyatel'nosti [Features of the internal position of the student as risk factors in the development of learning activities]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*

### For citation:

Karabanova O.A. The Role of Family and School in Securing Psychological Well-Being of Primary School Children. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 5, pp. 16—26. doi: 10.17759/ pse.2019240502 (In Russ., abstr. in Engl.).

\* *Karabanova Olga Aleksandrovna*, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Chair of Developmental Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: okarabanova@mail.ru

- [*Psychological science and education*], 2009, no. 2, pp. 33—40. (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Maksimova M.V. Psihologicheskie usloviya shkol'noj adaptatsii [Psychological conditions of school adaptation]: diss. ... kand. psihol. nauk. Moscow, 1994. 201 p.
  5. Markova A.K. Formirovanie motivatsii ucheniya v shkol'nom vozraste [Formation of learning motivation at school age]. Moscow: Prosveshchenie, 1983. 96 p.
  6. Nezhnova T.A. «Vnutrennyaya pozitsiya shkol'nika» — ponyatiye i problema [“The internal position of the student” — concept and problem]. In Dubrovina I. (ed.), *Formirovanie lichnosti v ontogeneze*. Sbornik nauchnykh trudov [Formation of personality in ontogenes]. Moscow: Akademiya pedagogicheskikh nauk SSSR, 1991, pp. 59—71.
  7. Polivanova K.N., Cukerman G.A. Vvedenie v shkol'nuyu zhizn' [Introduction to school life]. Moscow: Genезis, 2003. 104 p.
  8. Rubcov V.V. et al. Ot sovmestnogo dejstviya — k konstruirovaniyu novykh social'nyh obshchnostej: Sovmestnost'. Tvorchestvo. Obrazovanie. Shkola (Kruglyj stol metodologicheskogo seminar pod rukovodstvom V.V. Rubcova, B.D. El'konina) [From joint action to the design of new social communities: Joint. Creation. Education. School (Round table of the methodological seminar led by V.V. Rubtsov, B.D. Elkonin)]. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya [Cultural-historical psychology]*, 2018. Vol. 14, no. 3, pp. 5—30. doi: 10.17759/chp.2018140302. (In Russ., abstr. in Engl.).
  9. Cukerman G.A. Vzaimodeistvie rebenka i vzroslogo, tvoryashchee zonu blizhaishego razvitiya [The interaction of the child and the adult, creating a zone of proximal development]. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya [Cultural-historical psychology]*, 2006, no. 4, pp. 61—73. (In Russ., abstr. in Engl.).
  10. Cukerman G.A. Kak mladshie shkol'niki uchatsya učit'sya? [How do younger students learn to learn?]. Moskva-Riga: PC «Eksperiment», 2000. 224 p.
  11. Cukerman G.A. Vidy obshcheniya v obuchenii [Types of communication in education]. Tomsk: Peleng, 1993. 268 p.
  12. El'konin D.B. Izbrannye psihologicheskie trudy [Selected psychological works]. Moscow: Pedagogika, 1989. 560 p.
  13. El'konin B.D. Posrednicheskoe Deistvie i Razvitie [Mediation and Development]. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya [Cultural-historical psychology]*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 93—112. doi: 10.17759/chp.2016120306 (In Russ., abstr. in Engl.).
  14. Ejdemiller E.G., YUstickis V.V. Psihologiya i psihoterapiya sem'i [Family psychology and psychotherapy]. Saint Petersburg.: Piter, 2008. 672 p.
  15. Ashby F.G., Isen A.M., Turken A.U. A neuropsychological theory of positive affect and its influence on cognition. *Psychological Review*, 1999, no. 106, pp. 529—550.
  16. Bryant F.B., Veroff J. The structure of psychological well-being: A socio-historical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1982, no. 43, pp. 653—673.
  17. Fredrickson B.L., Joiner T. Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science*, 2002, no. 13, pp. 172—175.
  18. Isen A.M., Daubman K.A., Nowicki G.P. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1987, no. 17, pp. 107—112.
  19. Lucas R.E., Diener E., Suh E. Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1996, no. 71, pp. 616—628.
  20. Ryff C.D., Keyes C.L.M. The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1995, no. 50, pp. 1192—1198.
  21. Shmotkin D. Happiness in the face of adversity: Reformulating the dynamic and modular bases of subjective well-being. *General Psychology Review*, 1998, no. 9, pp. 291—325.