

# Диагностика трудностей в обучении в области социальной адаптации у младших школьников

**Егоренко Т.А.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»  
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2934-5657>, e-mail: [egorenkota@mgppu.ru](mailto:egorenkota@mgppu.ru)

**Лобанова А.В.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»  
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8850-8647>, e-mail: [lobanovaav@mgppu.ru](mailto:lobanovaav@mgppu.ru)

**Радчикова Н.П.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»  
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация;  
ФГБУН «Институт теоретической и экспериментальной биофизики  
Российской академии наук» (ФГБУН ИТЭБ РАН),  
г. Пущино, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5139-8288>, e-mail: [nataly.radchikova@gmail.com](mailto:nataly.radchikova@gmail.com)

Работа представляет собой результат изучения трудностей в обучении младших школьников в сфере социальной адаптации. Представлены материалы эмпирического исследования, полученные на выборке (N=2030) обучающихся 9—11 лет из различных регионов Российской Федерации (Республика Татарстан (20,5%), Липецкая область (16,5%), Волгоградская область (20,0%), Чувашская республика (22,4%), Самарская область (20,5%)). Использовались методика «Сильные стороны и трудности» Р.Н. Гудман (ССТ), позволяющая провести оценку поведения, эмоциональной сферы и взаимоотношений со сверстниками, методика самооценки и уровня притязаний Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан и Шкала явной тревожности СМАС Дж. Тейлора в адаптации А.М. Прихожан. Полученные результаты дают возможность говорить о том, что для младших школьников наиболее характерными являются трудности установления сотрудничающих или дружеских отношений со сверстниками, неприятие сверстниками, агрессивность по отношению к другим, раздражительность, трудность или нежелание следовать правилам поведения. У девочек младшего школьного возраста на первый план выступают трудности эмоционального характера, то есть они в большей степени подвержены стрессу и его проявлениям, тревожности и страхам; при этом девочки более склонны к проявлениям добровольного поведения, призванного приносить пользу другому человеку и обществу в целом, приверженности общепринятым правилам, внимательности к другим.

**Ключевые слова:** трудности в обучении; социальная адаптация; младшие школьники; тревожность; самооценка; проблемы в поведении.

**Для цитаты:** Егоренко Т.А., Лобанова А.В., Радчикова Н.П. Диагностика трудностей в обучении в области социальной адаптации у младших школьников // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 5. С. 154—167. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280512>

## Diagnosis of Learning Difficulties in the Field of Social Adaptation in Younger Schoolchildren

**Tatiana A. Egorenko**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2934-5657>, e-mail: [egorenkota@mgppu.ru](mailto:egorenkota@mgppu.ru)

**Anna V. Lobanova**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8850-8647>, e-mail: [lobanovaav@mgppu.ru](mailto:lobanovaav@mgppu.ru)

**Nataly P. Radchikova**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia;

Institute of Theoretical and Experimental Biophysics, Russian Academy of Sciences, Pushchino, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5139-8288>, e-mail: [nataly.radchikova@gmail.com](mailto:nataly.radchikova@gmail.com)

The work is the result of studying the difficulties in teaching younger schoolchildren in the field of social adaptation. The materials of an empirical study obtained on a sample (N=2030) of students aged 9—11 years in various regions of the Russian Federation (Republic of Tatarstan (20,5%), Lipetsk Region (16,5%), Volgograd Region (20,0%), Chuvash Republic (22,4%), Samara Region (20,5%)) are presented. The method “Strengths and difficulties” by R.N. Goodman (SST) was used, which allows to assess behavior, emotional sphere and relationships with peers, the method of self-assessment and the level of claims by Dembo-Rubinstein modified by A.M. Prihozhan and the Scale of apparent anxiety CMAS by J. Taylor in the adaptation of A.M. Prihozhan. The results obtained make it possible to say that the difficulties of establishing cooperative or friendly relations with peers, rejection by peers, aggressiveness towards others, irritability, difficulty or unwillingness to follow the rules of behavior are the most characteristic for younger schoolchildren. In girls of primary school age, emotional difficulties come to the fore, i.e. they are more susceptible to stress and its manifestations, anxiety and fears, while girls are more prone to manifestations of voluntary behavior designed to benefit another person and society as a whole, adherence to generally accepted rules, attentiveness to others.

**Keywords:** learning difficulties; social adaptation; primary school students; anxiety; self-esteem; behavior problems.

---

**For citation:** Egorenko T.A., Lobanova A.V., Radchikova N.P. Diagnosis of Learning Difficulties in the Field of Social Adaptation in Younger Schoolchildren. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 5, pp. 154—167. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280512> (In Russ.).

## Введение

В современном мире актуализируются проблемы социальной адаптации на всех возрастных этапах. Особенно актуальным это становится для младшего школьного возраста в связи с дифференциацией и стратификацией социальной среды младшего школьника. Сложность и неоднозначность социальной среды отмечают в своих исследованиях Ю.В. Громыко, А.А. Марголис, В.В. Рубцов: «...вызовы и риски современного социума ... спровоцированы стремительным распадом существующих социальных институтов и сложившихся общностей людей, интенсивным процессом функционирования и формирования новых типов общностей и видов деятельности. Необходимость жить в таком меняющемся и неоднозначном социальном пространстве ставит индивида перед проблемой нахождения себя одновременно в различных видах деятельности и разных типах социальных общностей, т.е. перед задачей, не стоящей перед ним столь явно на предыдущих этапах развития общества» [2, с. 58]. Однако факторы среды, влияющие на социальную адаптацию, не могут рассматриваться без учета личности обучающегося: «Каждый родившийся ребенок одарен природой и социумом возможностью индивидуального развития в контексте развития человечества в целом. Каждый ребенок постепенно “учится” быть человеком, и это “научение” происходит в контексте культуры и образования. Л.С. Выготский писал, что жизненный путь каждого человека — это всегда взаимодействие двух рядов развития: натурального (развитие организма) и социального (приобщение индивида к культуре)» [3, с. 45]. Данные положения отражены в стандартах школьного образования: «В стандартах школьного образования обозначены качества личности школьников, которые должны быть сформированы в процессе обучения: ответственное отношение к учению; готовность и способность к саморазвитию, самообразованию; осознанное, уважительное и доброжелательное отношение к другому человеку; освоение социальных норм и правил поведения; развитие морального сознания; развитие коммуникативной

компетентности и др. Развитие этих качеств определено как суть центральной линии развития школьника — освоение им предметного мира и мира отношений с социальной действительностью, с окружающими его людьми, со своим собственным внутренним миром» [4, с. 52].

В современных исследованиях представлены результаты анализа понятия адаптации: «...понятие адаптации можно трактовать не только как процесс приспособления к внешним изменениям с целью поддержания гомеостаза, но и как конечный результат развития особых умений и навыков, необходимых для нормального и благополучного существования и развития ребенка» [5, с. 59]. В работах Ф.Б. Березина «адаптационные процессы рассматриваются как сопоставление социальной (образовательной) среды и личности обучающегося. Это позволяет последнему удовлетворять свои образовательные потребности и сопоставлять их с требованием среды» [5, с. 59]. Таким образом, и социальная среда, и личность обучающегося, формирующаяся в этой социальной среде, влияют на успешность адаптации.

Трудности в социальной адаптации могут проявляться уже на начальном этапе обучения в школе. Как отмечено в методических рекомендациях «Система функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях»: «В школе становятся очевидными: слабые звенья в структуре когнитивной и эмоциональной сферы; несформированность произвольных форм поведения — недостаточность саморегуляции; незрелость мотивационных образований; неспособность к усвоению групповых норм, школьная дезадаптация (внутренняя позиция школьника); снижение психоэмоционального благополучия» [14, с. 54].

В соответствии с общей типологией трудностей в обучении, разработанной в рамках проекта «Разработка и апробация целевой модели системы профилактики и коррекции трудностей в обучении у обучающихся, имеющих соответствующие риски неблагоприятных социальных условий», в сфере социальной адаптации трудности обучения

представлены определенными типами трудностей: девиантное поведение, социальная дезадаптация, психоэмоциональное неблагополучие, что находит свое проявление на этапе начальной школы в трудностях адаптации к правилам школьной жизни, потребности в повышенном внимании к себе или недоверии, напряжении, изолированности, отвержении в классном коллективе, отсутствии прочных дружеских связей с одноклассниками, сквернословии, агрессивных действиях в отношении окружающих.

Современная психолого-педагогическая практика обладает массивом психодиагностических методик, направленных на выявление трудностей в разных аспектах социальной адаптации. В рамках проекта «Разработка и апробация целевой модели системы профилактики и коррекции трудностей в обучении у обучающихся, имеющих соответствующие риски неблагоприятных социальных условий» в целях психолого-педагогической диагностики трудностей в обучении у обучающихся 4 класса в различных сферах разработана специальная диагностическая программа. Разработанная программа диагностики позволит своевременно выявлять возникающие проблемы в социальной адаптации у обучающихся, что, в свою очередь, позволит специалистам эффективно выстраивать психолого-педагогическое взаимодействие [10]. В 2020 г. Московским государственным психолого-педагогическим университетом совместно с Институтом образования Высшей школы экономики разработана модель системы профилактики и коррекции трудностей в обучении у обучающихся. Как указывают авторы данной модели Е.И. Исаев, С.Г. Косарецкий и Я.П. Королева: «Ядро разработанной целевой модели составила модель индивидуализации педагогической деятельности при работе с трудностями в обучении, предполагающая использование трех постепенно углубляющихся этапов индивидуализации обучения, включающих ряд обязательных форм организации такой работы: индивидуальное планирование в рамках основных занятий, дополнительные занятия в малых

группах и индивидуальные занятия, психологическая коррекция выявленных психологических дефицитов» [6, с. 22]. Таким образом, вопросы своевременного выявления трудностей в обучении являются ключевыми для организации эффективной психолого-педагогической профилактики.

В данной работе представлены результаты изучения трудностей в обучении в области социальной адаптации у младших школьников в соответствии с проявлениями данных трудностей.

### Процедура исследования

*Цель.* Выявить преобладающие трудности в обучении в области социальной адаптации у младших школьников.

*Выборка.* В исследовании приняли участие 2030 обучающихся (51% мужского пола) в возрасте от 9 до 11 лет (средний возраст=10,0±0,4 лет) из различных регионов Российской Федерации: Республика Татарстан (20,5%), Липецкая область (16,5%), Волгоградская область (20,0%), Чувашская республика (22,4%), Самарская область (20,5%).

*Методики.* Для диагностики трудностей в обучении в области социальной адаптации использовались три методики: методика «Сильные стороны и трудности» Р.Н. Гудман (ССТ), позволяющая провести оценку поведения, эмоциональной сферы и взаимоотношений со сверстниками [16; 17; 18], методика самооценки и уровня притязаний Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан [8, с. 110] и Шкала явной тревожности СМАС Дж. Тейлора в адаптации А.М. Прихожан [9, с. 233].

Исследование проводилось в компьютерной форме в группах от 12 до 20 человек одновременно по всем методикам, которые предъявлялись последовательно. Время тестирования не превышало 40 минут. Родители давали информированное согласие на участие ребенка в исследовании. Сбор эмпирических данных осуществлялся с сентября 2022 года по апрель 2023 года.

*Статистические методы.* Для представления результатов использовалась описательная статистика, для сравнения групп мальчиков и девочек — критерий Стьюдента. Для оценки

величины эффекта рассчитывалось  $d$  Коэна. Для сравнения групп обучающихся разного пола с разным уровнем общего числа проблем (нормативным, пограничным и отклоняющимся) по субшкалам (факторам) Шкалы явной тревожности CMAS Дж. Тейлора в адаптации А.М. Прихожан был использован трехфакторный дисперсионный анализ с апостериорным критерием Дункана, а по субшкалам методики самооценки и уровня притязаний Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан — четырехфакторный дисперсионный анализ с апостериорным критерием Дункана.

### Результаты

Описательная статистика по шкалам методики «Сильные стороны и трудности» Р.Н. Гудман и методики самооценки и уров-

ня притязаний Дембо-Рубинштейн всей выборки и отдельно для мальчиков и девочек приведена в табл. 1. Результаты по шкалам методики «Сильные стороны и трудности» Р.Н. Гудман показывают, что в среднем обучающиеся 9—11 лет набирают нормативное число баллов по шкалам просоциального поведения и гиперактивности, а значения по шкалам эмоциональных симптомов, проблем с поведением и проблем со сверстниками немногим превышают нормы. В результате шкала общего числа проблем имеет значения, находящиеся гораздо ближе к пограничным (15 баллов), чем к норме (до 14 баллов), причем это наблюдается и у мальчиков, и у девочек. При этом у девочек более выражены эмоциональные проблемы, а у мальчиков — проблемы со сверстниками.

Таблица 1

#### Описательные статистики (среднее $\pm$ стандартное отклонение) по методике измерения социальной адаптации «Сильные стороны и трудности» Р.Н. Гудман и методике самооценки и уровня притязаний Дембо-Рубинштейн

Шкала методики	Вся выборка N=2030	Девочки N=994	Мальчики N=1036	Норма
<b>«Сильные стороны и трудности» Р.Н. Гудман</b>				
Просоциальное поведение* (d=0,16)	7.8 $\pm$ 2.0	7.9 $\pm$ 2.0	7.6 $\pm$ 2.0	6—10
Шкала гиперактивности	3.2 $\pm$ 2.3	3.2 $\pm$ 2.2	3.3 $\pm$ 2.3	0—5
Шкала эмоциональных симптомов* (d=0,29)	3.2 $\pm$ 2.6	3.6 $\pm$ 2.6	2.9 $\pm$ 2.5	0—3
Шкала проблем с поведением* (d=0,15)	2.7 $\pm$ 1.9	2.6 $\pm$ 1.8	2.8 $\pm$ 1.9	0—2
Шкала проблем со сверстниками* (d=0,22)	3.3 $\pm$ 2.0	3.0 $\pm$ 2.0	3.5 $\pm$ 2.1	0—3
Шкала общего числа проблем	12.4 $\pm$ 6.4	12.4 $\pm$ 6.5	12.4 $\pm$ 6.4	0—14
<b>Методика самооценки и уровня притязаний Дембо-Рубинштейн: самооценка</b>				
Здоровье	7.5 $\pm$ 2.0	7.5 $\pm$ 2.0	7.5 $\pm$ 2.0	4.5—7.4
Ум	7.3 $\pm$ 2.0	7.3 $\pm$ 2.0	7.3 $\pm$ 2.0	
Характер* (d=0,10)	7.3 $\pm$ 2.1	7.4 $\pm$ 2.1	7.2 $\pm$ 2.1	
Авторитет	7.1 $\pm$ 2.2	7.1 $\pm$ 2.2	7.0 $\pm$ 2.3	
Умение* (d=0,26)	7.3 $\pm$ 2.2	7.6 $\pm$ 2.2	7.0 $\pm$ 2.3	
Внешность* (d=0,13)	7.6 $\pm$ 2.3	7.7 $\pm$ 2.2	7.4 $\pm$ 2.3	
Уверенность	7.3 $\pm$ 2.3	7.2 $\pm$ 2.3	7.4 $\pm$ 2.2	
Средний уровень самооценки* (d=0,09)	7.3 $\pm$ 1.5	7.4 $\pm$ 1.5	7.3 $\pm$ 1.5	
<b>Методика самооценки и уровня притязаний Дембо-Рубинштейн: уровень притязаний</b>				
Здоровье* (d=0,10)	8.3 $\pm$ 2.1	8.4 $\pm$ 2.1	8.2 $\pm$ 2.2	6.0—8.9
Ум	8.3 $\pm$ 2.1	8.4 $\pm$ 2.1	8.2 $\pm$ 2.2	
Характер* (d=0,17)	8.0 $\pm$ 2.2	8.2 $\pm$ 2.1	7.9 $\pm$ 2.2	
Авторитет* (d=0,14)	8.1 $\pm$ 2.2	8.3 $\pm$ 2.1	8.0 $\pm$ 2.2	

Шкала методики	Вся выборка N=2030	Девочки N=994	Мальчики N=1036	Норма
Умение* (d=0,21)	8.3 ± 2.1	8.5 ± 2.0	8.0 ± 2.2	
Внешность* (d=0,24)	8.5 ± 2.1	8.7 ± 1.9	8.2 ± 2.1	
Уверенность* (d=0,10)	8.4 ± 2.1	8.5 ± 2.1	8.3 ± 2.2	
Средний уровень притязаний* (d=0,19)	8.3 ± 1.7	8.4 ± 1.6	8.1 ± 1.7	

*Примечание:* \* — статистически значимые различия на уровне  $p < 0,05$  по t-критерию Стьюдента, в скобках приведена величина d Козна.

Результаты измерения самооценки и уровня притязания показывают, что они практически по всем показателям находятся в диапазоне нормы, но имеют тенденции к высокому уровню шкалы (табл. 1). Различия между мальчиками и девочками невелики, так как величина эффекта ни в одном случае не доходит до средней ( $d < 0,3$ ). В младшем школьном возрасте постепенно меняется ведущая деятельность, погружение в новую социальную ситуацию развития требует от младшего школьника активных действий.

Многочисленные активности постоянно ставят младшего школьника «в ситуации, в которых он как-то должен относиться к себе свои умения, оценить свою деятельность, продумать как поступить в дальнейшем» [12, с. 166], что, в свою очередь, способствует формированию самооценки.

Описательная статистика по шкалам методики «Шкала явной тревожности CMAS» в адаптации А.М. Прихожан всей выборки отдельно для мальчиков и девочек и по возрастам 9 лет и 10—11 лет приведена в табл. 2.

Таблица 2

**Описательные статистики (среднее ± стандартное отклонение) по методике измерения социальной адаптации «Шкала явной тревожности CMAS», адаптация А.М. Прихожан**

Шкала явной тревожности CMAS					
Шкала методики	Результаты измерений			Норма	
	Вся выборка N=206	Девочки N=107	Мальчики N=99	Девочки	Мальчики
<b>9 лет</b>					
Межличностное напряжение* (d=0,41)	5.2 ± 2.5	5.7 ± 2.6	4.7 ± 2.2	-	-
Мотивация достижения, самооценка	4.7 ± 2.5	5.0 ± 2.5	4.5 ± 2.6	-	-
Вегетативные реакции* (d=0,32)	2.7 ± 2.3	3.0 ± 2.4	2.3 ± 2.3	-	-
Страхи, общее беспокойство* (d=0,30)	5.4 ± 2.4	5.8 ± 2.3	5.1 ± 2.4	-	-
Тревожность* (d=0,38)	18.1 ± 8.0	19.5 ± 8.1	16.6 ± 7.6	4-19	5-17
<b>10—11 лет</b>					
Шкала методики	Результаты измерений			Норма	
	Вся выборка N=1824	Девочки N=887	Мальчики N=937	Девочки	Мальчики
Межличностное напряжение* (d=0,27)	5.3 ± 2.9	5.7 ± 3.0	4.9 ± 2.8	-	-
Мотивация достижения, самооценка* (d=0,19)	4.9 ± 2.7	5.2 ± 2.7	4.6 ± 2.6	-	-
Вегетативные реакции* (d=0,11)	3.0 ± 2.3	3.1 ± 2.3	2.9 ± 2.3	-	-
Страхи, общее беспокойство* (d=0,35)	5.3 ± 2.6	5.7 ± 2.6	4.8 ± 2.5	-	-
Тревожность* (d=0,28)	18.4 ± 9.0	19.7 ± 9.0	17.2 ± 8.8	8-21	7-20

*Примечание:* \* — статистически значимые различия на уровне  $p < 0,05$  по t-критерию Стьюдента, в скобках приведена величина d Козна.

Анализ результатов показал, что у девочек 9 лет значения тревожности несколько выше нормативных, у мальчиков 9 лет — в пределах нормы. Таким образом, девочки оказываются более тревожными (размер эффекта средний), и в основном это происходит за счет более высокого межличностного напряжения (табл. 2,  $d=0,41$ ). К 11 годам показатели тревожности и у девочек, и у мальчиков выравниваются и находятся в пределах нормативных значений, но при этом показатели тревожности у девочек выше и в среднем превышают показатели тревожности мальчиков на 2,5 балла (размер эффекта — средний).

Результаты сравнения показателей тревожности по шкалам у девочек и мальчиков показывают, что различия наблюдаются по всем шкалам методики, но для шкал «Мотивация достижения, самооценка» и «Вегетативные реакции» эти различия минимальны: статистические эффекты либо незначимы, либо малы.

Более подробная статистика по количеству человек и процентному соотношению обучающихся на разных уровнях выраженности проблем различных сторон жизни ребенка приведена в табл. 3 (методика измерения социальной адаптации «Сильные стороны и трудности» Р.Н. Гудман). Результаты показывают, что наибольшее количество проблем в этом возрасте наблюдается в отношениях со сверстниками (почти половина детей — 42,9% — имеют их) и с поведением (эти проблемы имеют около трети детей — 30,7%).

Для того, чтобы проверить, как сказываются проблемы в поведении на остальных показателях социальной адаптации, было проведено сравнение трех групп детей (с нормальными, пограничными и отклоняющимися значениями по шкале общего числа проблем) по самооценке и притязаниям.

Результаты четырехфакторного дисперсионного анализа показали, что взаимодействие третьего порядка Пол\*Группа\*Самооценка\*Притязания статистически не значимо ( $F(12, 12144)=1,2$ ;  $p=0,27$ ), а взаимодействие второго порядка Группа\*Самооценка\*Притязания значимо ( $F(12, 12144)=2,6$ ;  $p=0,0016$ ). Это значит, что зависимость соотношения самооценки и уровня притязаний зависит от числа проблем в поведении, и эта зависимость одинакова и для мальчиков, и для девочек. Средние значения самооценок и уровней притязания для трех групп обучающихся представлены на рис. 1. У детей с минимальным количеством проблем несколько завышенная самооценка (7,5—8,0 баллов) и оптимальный уровень притязаний (8—9 баллов, что является важным фактором личностного развития. Расхождения между самооценкой и притязаниями редко превышают 1 балл, что говорит о том, что эти дети ставят перед собой такие цели, которые могут достичь. Их притязания основываются на самооценке и служат стимулом личностного развития. Следует также отметить, что дифференцированность и по самооценке, и по уровню притязаний в этой группе наименьшая.

Таблица 3

**Уровни выраженности шкал методики «Сильные стороны и трудности» Р.Н. Гудман: число человек/проценты**

Шкала	Значения шкалы		
	Нормальные	Пограничные	Отклоняющиеся
Просоциальная шкала*	1723 / 84,9%	145 / 7,1%	162 / 8,0%
Шкала гиперактивности	1706 / 84,0%	160 / 7,9%	164 / 8,1%
Шкала эмоциональных симптомов*	1633 / 80,4%	153 / 7,5%	244 / 12,0%
Шкала проблем с поведением*	1406 / 69,3%	267 / 13,2%	357 / 17,6%
Шкала проблем со сверстниками*	1160 / 57,1%	565 / 27,8%	305 / 15,0%
Шкала общего числа проблем	1379 / 67,9%	335 / 16,5%	316 / 15,6%



Дети с пограничными значениями общего числа проблем имеют гораздо более низкий уровень самооценки (средний) и уровень притязаний (средний). При этом увеличивается разрыв между самооценкой и уровнем притязания, а дифференцированность по притязаниям достигает максимального значения. Расхождение между уровнем самооценки и уровнем притязаний свидетельствует о том, что притязания не только не способствуют личностному развитию, но и могут его существенно замедлить. Еще больше разрыв между самооценкой и притязаниями у детей с отклоняющимися значениями общего числа проблем, что указывает на намечающийся конфликт между тем, к чему ребенок стремится, и тем, что он считает возможным. У детей из третьей группы самая высокая диф-

ференцированность по самооценке. Низкую сильно дифференцированную самооценку, как правило, имеют школьники, переживающие сильную неуверенность в себе и испытывающие сильное желание разобраться в себе, в своих возможностях. Данная ситуация, на наш взгляд, свидетельствует о формировании самооценки, о ее перестройке.

Аналогичный анализ был выполнен и для методики «Шкала явной тревожности» (CMAS). Трехфакторный дисперсионный анализ показал, что взаимодействие второго порядка Пол\*Группа\*Факторы тревожности статистически не значимо ( $F(6, 6072)=0,3; p=0,96$ ), а взаимодействие второго порядка Группа\*Факторы тревожности значимо ( $F(6, 6072)=14,5; p<0,00001$ ). Это значит, что соотношение факторов Шкалы явной тревожно-

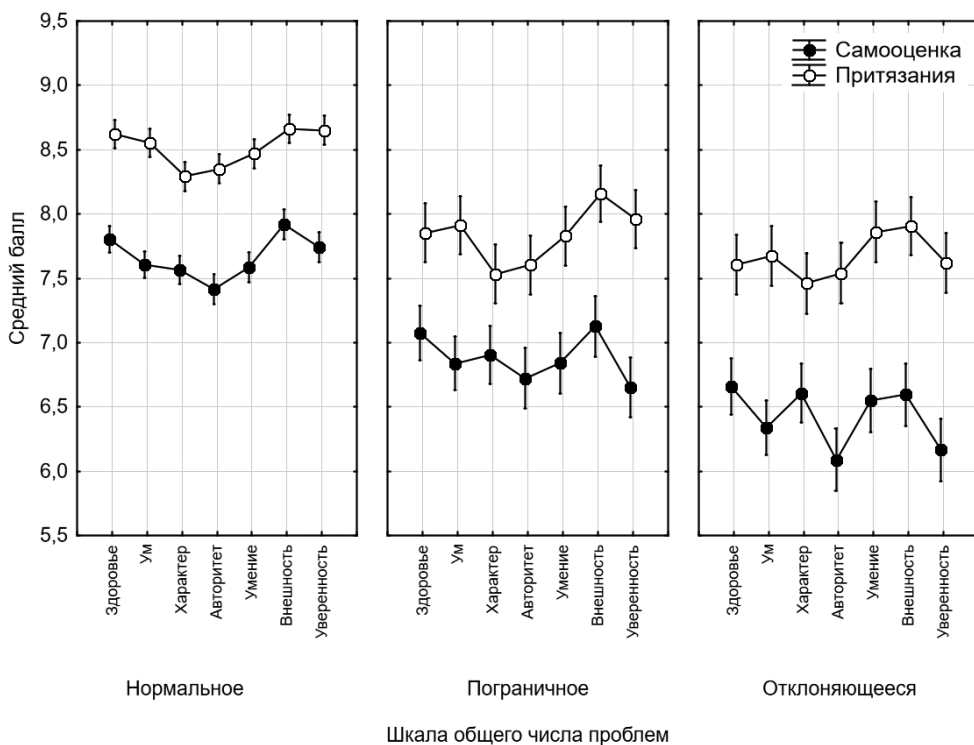


Рис. 1. Соотношение самооценки и уровня притязания (средние значения и 95% доверительный интервал) для обучающихся трех групп с разными значениями шкалы общего числа проблем по ССТ: нормативным, пограничным и отклоняющимся



сти зависит от числа проблем в поведении, и эта зависимость одинакова и для мальчиков, и для девочек. Средние значения по всем факторам для трех групп обучающихся представлены на рис. 2.

Результаты говорят о том, что самые низкие значения явной тревожности наблюдаются у детей из группы с нормативным числом проблем. Группы с пограничным и отклоняющимся числом проблем отличаются от нее по всем шкалам, а их, в свою очередь, отличают значения по шкалам межличностного напряжения и вегетативных реакций. При этом статистически значимых различий по мотивации достижений и общему беспокойству нет (по апостериорному критерию Дункана  $p=0,12$  и  $p=0,48$  соответственно).

## Обсуждение

В результате качественного и количественного анализа полученных эмпирических данных определены преобладающие трудности в обучении в области социальной адаптации у младших школьников.

Оказалось, что для младших школьников наиболее характерными являются трудности установления сотрудничающих или дружеских отношений со сверстниками, неприятие сверстниками, агрессивность по отношению к другим, раздражительность, трудность или нежелание следовать правилам поведения. У девочек младшего школьного возраста на первый план выступают трудности эмоционального характера, т.е. они в большей сте-

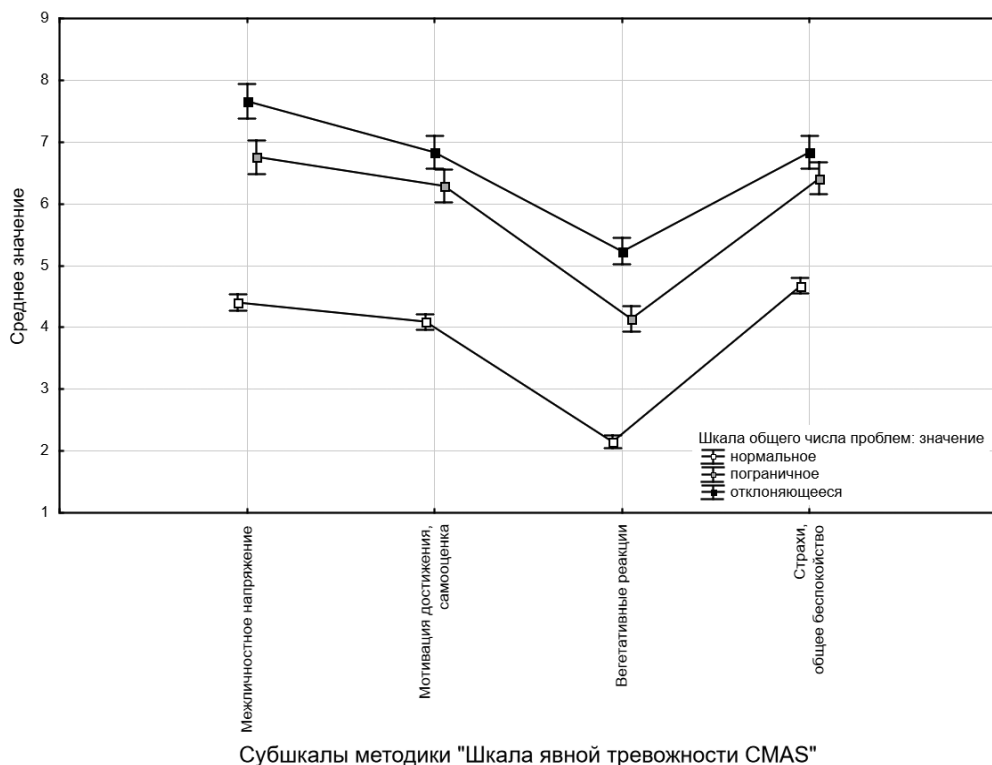


Рис. 2. Факторы тревожности (средние значения и 95% доверительный интервал) по Шкале явной тревожности для обучающихся трех групп с разными значениями шкалы общего числа проблем по ССТ: нормативным, пограничным и отклоняющимся

пени подвержены стрессу и его проявлениям, тревожности и страхам, при этом девочки более склонны к проявлениям добровольного поведения, призванного приносить пользу другому человеку и обществу в целом, приверженности общепринятым правилам, внимательности к другим. У мальчиков младшего школьного возраста на первый план выступают трудности установления сотрудничающих или дружеских отношений со сверстниками, неприятие сверстниками. Данные результаты согласуются с исследованием Е.В. Славутской, по мнению которой трудности в обучении включают в себя «социальную инфантильность и эмоциональную незрелость...», а у мальчиков «низкую доминантность и открытость межличностным контактам» [15, с. 5]. Просоциальное поведение больше выражено у девочек, что, на наш взгляд, объясняется тем, что «женщины лучше выражают эмоции и более восприимчивы к чувствам окружающих (эмпатичны), чем мужчины» [7, с. 70], хотя этот эффект не является ярко выраженным ( $d$  Коэна < 0,2). Данные результаты согласуются с результатами исследования В.Н. Бурковой, М.Л. Бутовской, Д.А. Дроновой и Ю.И. Адам, показавшими, что «девочки отличаются более выраженной просоциальностью в принятии решений по отношению к незнакомым сверстникам» [1, с. 61—62].

И для девочек, и для мальчиков младшего школьного возраста характерно оптимальное представление о своих возможностях, убеждениях о себе, о ценностном отношении к себе, при этом наблюдается тенденция к неумению ставить перед собой цели, неумению правильно оценить результаты своей деятельности, сравнивать себя с другими. Для девочек младшего школьного возраста в большей степени характерно межличностное напряжение, общее беспокойство и тревожность, связанная с достижением успеха. Проблемы в поведении зависят от соотношения самооценки и уровня притязаний: наименьшее количество проблем в поведении демонстрируют дети с несколько завышенной самооценкой и оптимальным уровнем притязаний, а также с минимальным разрывом между ними. Увеличение разрыва между самооцен-

кой и уровнем притязаний способствует возникновению проблем в поведении младших школьников: конфликт между тем, к чему ребенок стремится, и тем, что он считает возможным, способствует возникновению проблем в поведении. Полученные результаты согласуются с результатами, представленными в современных исследованиях, например, Л.В. Семина в своем исследовании «Особенности уровня притязаний младших школьников в учебной деятельности» отмечает нормативность, но при этом неустойчивость уровня притязаний младших школьников. Также автор определяет, что у обучающихся 4-х классов уровень притязаний выше, чем у обучающихся 1-х классов, и что «формирование уровня притязаний школьника на уроке определяет ... противоборство личностных и социальных детерминант (прежде всего, ценностных ориентаций класса и референтных групп)» [13, с. 19].

Для всей группы обучающихся наблюдается нормализация показателей тревожности к 11 годам, но при этом показатели тревожности у девочек выше и в среднем превышают показатели тревожности мальчиков на 2,5 балла. Выявленные результаты согласуются с результатами исследования В.М. Рудомазинной: «К 11 годам показатели тревожности снижаются, а высокий уровень тревожности у детей данного возраста не встречается» [11, с. 80]. Также в исследованиях А.М. Прихожан отмечено, что на протяжении 8—10 лет показатели тревожности стабильны, а к 11 годам показатели тревожности увеличиваются [9]. Показатели тревожности несколько выше нормативных у девочек 9 лет и в пределах нормы у мальчиков 9 лет, что согласуется с результатами исследований А.М. Прихожан, которая отмечает более высокие показатели тревожности у девочек [9], что, на наш взгляд, нашло отражение в нормативных значениях методики А.М. Прихожан. При этом полученные результаты не согласуются с результатами исследований В.М. Рудомазинной, отмечающей повышенные значения тревожности у девочек в первом и четвертом классах, а у мальчиков — во втором и третьем [11, с. 83].

## Заключение

Данное исследование представляет собой результат экспериментальной апробации одного из психодиагностических блоков «Программы диагностики трудностей в обучении у обучающихся начальной школы в коммуникативной сфере и социальной адаптации, в сфере общеучебных и универсальных действий» и является попыткой дополнить современные эмпирические данные на основе типологии трудностей в обучении у обучающихся, имеющих соответствующие риски неблагоприятных социальных условий, разработанной в рамках единого подхода к образовательному процессу как целостности деятельностных, коммуникативных, интерактивных (взаимодействий) процессов.

Результаты исследования показали, что в сфере социальной адаптации основными трудностями являются трудности установления сотрудничающих или дружеских отношений со сверстниками, неприятие сверстниками, агрессивность по отношению к другим, раздражительность, трудность или нежелание следовать правилам поведения, трудности эмоционального характера, трудности ставить перед собой цели, неумение правильно оценить результаты своей деятельности, сравнивать себя с другими. При этом у девочек более выражены эмоциональные проблемы, а у мальчиков — проблемы со сверстниками и в поведении.

## Литература

1. Буркова В.Н., Бутовская М.Л., Дронова Д.А., Адам Ю.И. Альтруизм и парохизм у детей и подростков: гендерные и возрастные различия // Экспериментальная психология. 2021. Том 14. № 3. С. 50—66. DOI:10.17759/exprpsy.2021140304
2. Громыко Ю.В., Рубцов В.В., Марголис А.А. Школа как экосистема развивающихся детско-взрослых сообществ: деятельностный подход к проектированию школы будущего // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 1. С. 57—67. DOI:10.17759/chp.2020160106
3. Дубровина И.В. Психологические ресурсы личностного развития современных школьников [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2017. Том 14. № 2. С. 44—52. URL: [https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2017\\_n2/Dubrovina](https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2017_n2/Dubrovina)

Также определено, что конфликт между тем, к чему ребенок стремится, и тем, что он считает возможным, уровень тревожности способствуют возникновению проблем в отношениях со сверстниками и поведении.

## Ограничения и перспективы исследования

В ходе реализации данного исследования определены некоторые трудности и ограничения. На наш взгляд, одним из основных ограничений является недостаточное количество стандартизированных, валидных, адаптированных психодиагностических методик конкретных проявлений трудностей в выделенной сфере с возможностью их применения в компьютерном варианте с младшими школьниками. Проявления трудностей в обучении в сфере социальной адаптации гораздо разнообразнее, чем те, что представлены в данном исследовании, и могут касаться не только индивидуальных особенностей, но и, например, семейной ситуации, образовательного контекста и т.д. Данная полиморфность усложняет процесс исследования и требует учета максимального количества проявлений трудностей в обучении в сфере социальной адаптации при анализе результатов.

Указанные ограничения возможно рассматривать и как направления или «точки роста» последующих исследований, реализуемых в данной области.

4. Дубровина И.В. Психологический аспект феномена «личностные результаты образования» [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2021. Том 18. № 3. С. 50—62. DOI:10.17759/bppe.2021180305
5. Егоренко Т.А., Безрукавный О.С. Проблема психолого-педагогической адаптации детей к образовательному пространству [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2016. Том 5. № 3. С. 59—65. DOI:10.17759/jmfp.2016050306
6. Исаев Е.И., Косарецкий С.Г., Королева Я.П. Современные модели профилактики и коррекции трудностей в обучении в работе школьных служб поддержки в зарубежных странах [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2022. Том 11. № 3. С. 17—26. DOI:10.17759/jmfp.2022110302

7. Кухтова Н.В. Возрастные и гендерные различия в проявлении просоциального поведения // *Вестник Віцебскага Дзяржаўнага Універсітэта*. 2004. № 2(32). С. 66—71.
8. Прихожан А.М. Применение методов прямого оценивания в работе школьного психолога / Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик: Сб. Научн. Тр. / Редкол.: И.В. Дубровина (отв. ред.) и др. М.: изд. АПН СССР, 1988. 272 с.
9. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. 304 с.
10. Программа диагностики трудностей в обучении у обучающихся начальной школы в коммуникативной сфере и социальной адаптации, в сфере общеучебных и универсальных действий / сост. Егоренко Т.А., Исаев Е.И., Лобанова А.В., Санина С.П., Сафронова М.А., Расторгуева М.Д. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. 12 с.
11. Рудомазина В.М. Современная картина проявления тревожности у детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2016. Том 8. № 1. С. 76—85. DOI:10.17759/psyedu.2016080107
12. Самылова О.А., Дмитриевских С.С. Особенности самооценки младших школьников // *Вестник Шадринского государственного педагогического университета*. 2016. № 4(32). С. 165—169.
13. Семина Л.В. Особенности уровня притязаний младших школьников в учебной деятельности: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Психол. Ин-т Рос. Акад. Образования. М., 2003. 20 с.
14. Система функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях: методические рекомендации / Авт. коллектив. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. 120 с.
15. Славутская Е.В. Гендерные различия в личностных качествах, определяющих дезадаптацию младших подростков [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2011. Том 3. № 3. URL: [https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2011\\_n3/47077](https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2011_n3/47077)
16. Goodman R., Meltzer H., Bailey V. The Strengths and Difficulties Questionnaire: A pilot study on the validity of the self-report version // *European & Adolescent Psychiatry*. 1998. Vol. 7(3). P. 125—130. DOI:10.1007/s007870050057
17. Goodman R. The extended version of the Strengths and Difficulties Questionnaire as a guide to child psychiatric caseness and consequent burden // *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*. 1999. No. 40(5). P. 791—799.
18. Kersten P., Czuba K., Mc Pherson K., Dudley M., Elder H., Taurao R., Vandal A. A systematic review of evidence for the psychometric properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire // *International Journal of Behavioral Development*. 2016. No. 40. P. 64—75 DOI:10.1177/0165025415570

## References

1. Burkova V.N., Butovskaya M.L., Dronova D.A., Adam Yu.I. Al'truizm i parokhializm u detei i podrozkov: gendernye i vozrastnye razlichiya [Altruism and Parochialism Among Children and Adolescents: Sex and Age Differences]. *Экспериментальная психология [Experimental Psychology]*, 2021. Vol. 14, no. 3, pp. 50—66. DOI:10.17759/exppsy.2021140304 (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Gromyko Yu.V., Rubtsov V.V., Margolis A.A. Shkola kak ekosistema razvivayushchikhsya detsko-vzroslykh soobshchestv: deyatel'nostnyi podkhod k proektirovaniyu shkoly budushchego [The School as Ecosystem of Developing Child-Adult Communities: Activity Approach to Designing the School of the Future]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2020. Vol. 16, no. 1, pp. 57—67. DOI:10.17759/chp.2020160106 (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Dubrovina I.V. Psikhologicheskie resursy lichnostnogo razvitiya sovremennykh shkol'nikov [Psychological resources for personal development of modern schoolchildren] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya [Bulletin of Psychological Practice in Education]*, 2017. Vol. 14, no. 2, pp. 44—52. URL: [https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2017\\_n2/Dubrovina](https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2017_n2/Dubrovina) (Accessed 18.09.2023).
4. Dubrovina I.V. Psikhologicheskii aspekt fenomena «lichnostnye rezul'taty obrazovaniya» [The Psychological Aspect of the Phenomenon "Personal Results of Education"] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya [Bulletin of Psychological Practice in Education]*, 2021. Vol. 18, no. 3, pp. 50—62. DOI:10.17759/bppe.2021180305 (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Egorenko T.A., Bezrukavnyi O.S. Problema psikhologo-pedagogicheskoi adaptatsii detei k obrazovatel'nomu prostranstvu [The problem of psychological adaptation of children to the education space] [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya [Journal of Modern Foreign Psychology]*, 2016. Vol. 5, no. 3, pp. 59—65. DOI:10.17759/jmfp.2016050307 (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Isaev E.I., Kosaretskii S.G., Koroleva Ya.P. Sovremennye modeli profilaktiki i korrektsii trudnosti

v obuchenii v rabote shkol'nykh sluzhbb podderzhki v zarubezhnykh stranakh [Modern models of prevention and correction of learning difficulties in the work of school support services in foreign countries] [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* [Journal of Modern Foreign Psychology], 2022. Vol. 11, no. 3, pp. 17—26. DOI:10.17759/jmfp.2022110302 (In Russ., abstr. in Engl.).

7. Kukhtova N.V. Vozrastnye i gendernye razlichiya v proyavlenii prosotsial'nogo povedeniya [Age and gender differences in the manifestation of prosocial behavior]. *Vesnik Vitebskaya Dzyarzhaj'naga Universiteta* [Bulletin of the Vitebsk State University], 2004, no. 2(32), pp. 66—71.

8. Prikhozhan A.M. Primenenie metodov pryamogo otsenivaniya v rabote shkol'nogo psikhologa [The use of direct assessment methods in the work of a school psychologist]. Nauchno-metodicheskie osnovy ispol'zovaniya v shkol'noi psikhologicheskoi sluzhbe konkretnykh psikhodiagnosticheskikh metodik: Sb. Nauchn. Tr. / Redkol.: I.V. Dubrovina (otv. red.) i dr. Moscow: izd. APN SSSR, 1988. 272 p.

9. Prikhozhan A.M. Trevozhnost' u detei i podrostkov: psikhologicheskaya priroda i voznrastnaya dinamika [Anxiety in children and adolescents: psychological nature and age dynamics]. Moscow: Moskovskii psikhologo-sotsial'nyi institut; Voronezh: Izdatel'stvo NPO «MODEK», 2000. 304 p.

10. Programma diagnostiki trudnostei v obuchenii u obuchayushchikhsya nachal'noi shkoly v kommunikativnoi sfere i sotsial'noi adaptatsii, v sfere obshcheuchebnykh i universal'nykh deistvii [The program of diagnostics of learning difficulties in primary school students in the field of communication and social adaptation, in the field of general educational and universal actions]. Sost. Egorenko T.A., Isaev E.I., Lobanova A.V., Sanina S.P., Safronova M.A., Rastorgueva M.D. Moscow: FGBOU VO MGPPU, 2022. 12 p.

11. Rudomazina V.M. Sovremennaya kartina proyavleniya trevozhnosti u detei mladshogo shkol'nogo vozrasta [Contemporary Picture of Anxiety Manifestations in Children of Primary School Age] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru* [Psychological Science and Education psyedu.ru], 2016. Vol. 8, no. 1, pp. 76—85.

DOI:10.17759/psyedu.2016080107 (In Russ., abstr. in Engl.).

12. Samylova O.A., Dmitrievskikh S.S. Osobennosti samoootsenki mladshikh shkol'nikov [Features of self-esteem of younger schoolchildren]. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Journal of Shadrinsk State Pedagogical University], 2016, no. 4(32), pp. 165—169.

13. Semina L.V. Osobennosti urovnya prityazanii mladshikh shkol'nikov v uchebnoi deyatel'nosti: avtoreferat [Features of the level of aspiration of younger schoolchildren in educational activities] dis. ... Kandidata psikhologicheskikh nauk: 19.00.07 / Psikhol. In-t Ros. Akad. Obrazovaniya. Moscow, 2003. 20 p.

14. Sistema funktsionirovaniya psikhologicheskikh sluzhbb v obshcheobrazovatel'nykh organizatsiyakh: metodicheskie rekomendatsii [The system of functioning of psychological services in general education organizations: methodological recommendations]. Avt. kolektiv. Moscow: Izdatel'stvo FGBOU VO MGPPU, 2020. 120 p.

15. Slavutskaya E.V. Gendernye razlichiya v lichnostnykh kachestvakh, opredelyayushchikh dezadaptatsiyu mladshikh podrostkov [Gender differences in personal qualities which define maladaptation of younger adolescents] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru* [Psychological Science and Education psyedu.ru], 2011. Vol. 3, no. 3. URL: [https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2011\\_n3/47077](https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2011_n3/47077)

16. Goodman R., Meltzer H., Bailey V. The Strengths and Difficulties Questionnaire: A pilot study on the validity of the self-report version. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 1998. Vol. 7(3), pp. 125—130.

17. Goodman R. The extended version of the Strengths and Difficulties Questionnaire as a guide to child psychiatric caseness and consequent burden. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 1999. Vol. 40(5), pp. 791—799.

18. Kersten P., Czuba K., Mc Pherson K., Dudley M., Elder H., Tauroa R., Vandal A. A systematic review of evidence for the psychometric properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *International Journal of Behavioral Development*, 2016, no. 40, pp. 64—75.

### Информация об авторах

Егоренко Татьяна Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой «Педагогическая психология имени профессора В.А. Гуружапова», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2934-5657>, e-mail: [egorenkota@mgppu.ru](mailto:egorenkota@mgppu.ru)

Лобанова Анна Вячеславовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Педагогическая психология имени профессора В.А. Гуружапова», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8850-8647>, e-mail: [lobanovaav@mgppu.ru](mailto:lobanovaav@mgppu.ru)

*Радчикова Наталия Павловна*, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Научно-практического центра по комплексному сопровождению психологических исследований PsyDATA, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация; главный специалист подразделения «Лаборатория биофизики возбудимых сред», ФГБУН «Институт теоретической и экспериментальной биофизики Российской академии наук» (ФГБУН ИТЭБ РАН), г. Пущино, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5139-8288>, e-mail: [nataly.radchikova@gmail.com](mailto:nataly.radchikova@gmail.com)

**Information about the authors**

*Tatiana A. Egorenko*, PhD in Psychology, Associate Professor, Head of the Chair of Pedagogical Psychology named after Professor V.A. Guruzhapov, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2934-5657>, e-mail: [egorenkota@mgppu.ru](mailto:egorenkota@mgppu.ru)

*Anna V. Lobanova*, PhD in Psychology, Docent, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8850-8647>, e-mail: [lobanovaav@mgppu.ru](mailto:lobanovaav@mgppu.ru)

*Nataly P. Radchikova*, PhD in Psychology, Leading Researcher of Scientific and Practical Center for Comprehensive Support of Psychological Research «PsyDATA», Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia; Chief Specialist of the Laboratory of Biophysics of Excitable Media, Institute of Theoretical and Experimental Biophysics, Russian Academy of Sciences, Pushchino, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5139-8288>, e-mail: [nataly.radchikova@gmail.com](mailto:nataly.radchikova@gmail.com)

Получена 29.09.2023

Received 29.09.2023

Принята в печать 30.11.2023

Accepted 30.11.2023