**Образовательная автономная некоммерческая организация**
**высшего образования**
**«Московская высшая школа социальных и экономических наук»**

**Факультет:** Практической психологии
**Направление подготовки:** 37.04.01 Психология
**Профиль:** Психологическое консультирование
**Выпускающая кафедра:** Практической психологии

# ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ)

**на тему**

# «Эффективные модели родительства в семьях на домашнем обучении»

**Автор работы:**
Студентка 2 курса
очной формы обучения
**Потапкина Т.Н.**

Подпись_____

**Руководитель работы:**
**доктор психологических наук, профессор,**
**декан факультета практической психологии**
**ОАНО «МВШСЭН»**
**Моргунов Е.Б.**

Подпись_____

**Научный консультант:**
**кандидат психологических наук**
**Новикова М.А.**

**Москва, 2020**

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ 6
Используемые термины 8
ГЛАВА 1. СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ 9
1.1. «Родительство» и школьная среда - факторы развития и социализации ребенка 9
1.2. Понятие «успеваемости» и развития ребенка 10
1.3. Взаимодействие родительства (а также поведение педагогов) и развитие ребенка 11
1.4. Развитие взглядов на проблему взаимодействия родительства и успеваемости детей на семейном обучении 12
1.5. Современное состояние проблемы, ее освещение в литературе 13

ГЛАВА 2. МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ 14
2.1. Особнование выбора методик 14
2.2. Переменные и ожидаемые результаты 16
2.3. Выборка 17
2.4. Способы статистического анализа данных 18
2.5. Ограничения проводимого исследования 18

ГЛАВА 3. РОДИТЕЛЬСТВО И РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА НА СЕМЕЙНОМ ОБУЧЕНИИ 19
3.1. Понятие родительства и его компоненты 19
3.2. Родительские установки 21
3.3. Родительское поведение 24
3.4. Стиль воспитания 27
3.5. Взаимодействие компонентов родительства 29
3.6. Родительство в семьях на домашнем обучении 29

ГЛАВА 4. РОДИТЕЛЬ КАК УЧИТЕЛЬ 32
4.1. Педагогическая компетентность родителей в семьях на домашнем обучении 36
4.2. Социальная и коммуникативная компетентность родителя-педагога 37
4.3. Дидактическая компетентность родителей в семьях на

домашнем обучении 39
4.4. Условия педагогической компетентности родителя-педагога в семье на домашнем обучении 40

ГЛАВА 5. ПРОБЛЕМА ЗАДАЧ РАЗВИТИЯ И ОЦЕНКИ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА НА ДОМАШНЕМ ОБУЧЕНИИ 41
5.1. Подходы к содержанию задач обучения на дому 41
5.2. Подбор методов оценки уровня развития детей на домашнем обучении 43

ГЛАВА 6. ОРГАНИЗАЦИЯ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ 45
6.1. Описание выборки исследования 45
6.2. Описание результатов 47
6.2.1. Описание результатов методики исследования типов семейного воспитания Эйдемиллера Э.Г. 48
6.2.2. Описание результатов методики PARI (исследование родительских установок) 50
6.2.3. Описание результатов оценки уровня интеллектуального и эмоционального развития детей, участвовавших в исследовании 53
6.2.4. Описание результатов методики «ШТУР» (школьный тест умственного развития) 55
6.2.5. Описание результатов методики «Словесные субтесты» Переслени Е.М. 55
6.2.6. Описание результатов методики «Матрицы Равена» 57
6.2.7. Описание результатов методики MSCEIT-YRV 58
6.2.8. Взаимосвязь уровня интеллектуального и эмоционального развития детей и родительских установок 60
6.3. Обсуждение результатов 61

ЗАКЛЮЧЕНИЕ 64

Литература 67

Приложение 1. Характеристики выборки исследования 71

Приложение 2. Распределение результатов методики PARI 72
Приложение 3. Распределение результатов некоторых шкал
методики PARI у родителей в зависимости от возраста их детей 73
Приложение 4. Корреляции между значениями шкал методик PARI, АСВ
родителей и значениями оценки интеллекта и эмоционального
интеллекта их детей 74

Список таблиц

Таблица 1. Результаты методики АСВ у родителей 49
Таблица 2. Распределение результатов методики АСВ в зависимости от
возраста ребенка 50
Таблица 3. Обобщенные результаты оценки интеллектуального развития 54
Таблица 4. Описательные статистики результатов методики ШТУР 55
Таблица 5. Описательные статистики результатов методики «Словесные субтесты» 56
Таблица 6. Результаты субтестов методик ШТУР и «Словесные субтесты» 57
Таблица 7. Описательные статистики результатов методики «Матрицы Равена» 58
Таблица 8. Обобщенные результаты методики «Матрицы Равена» 58
Таблица 9. Описательные статистики MSCEIT-YRV 59

Количество слов в ВКР, с учетом сносок, без включения списка литературы, аннотации и приложения: 17317 слов. Объем приложения: 727 слов с учетом сносок.

В данной работе изучаются модели эффективного родительства в семьях на домашнем обучении. В результате исследования были выявлены важные характеристики родительских установок и стиля воспитания в семьях на домашнем обучении. Несмотря на то, что большая часть испытуемых, детей из семей на домашнем обучении, имели высокие результаты оценки развития интеллекта и эмоционального интеллекта, воспитательный стиль в их семьях обладал чертами не только авторитетного, но и попустительского стиля. В семьях с детьми на домашнем обучении между высоким уровнем воспитательной неуверенности родителей и высокими оценками интеллектуального и эмоционального развития их детей была найдена положительная корреляция.

**ВВЕДЕНИЕ**

В исследованиях последних лет в сфере педагогики и детской психологии достаточно широко представлен вопрос влияния разных факторов на эффективность обучения и благополучия школьников. Исследуется влияние таких факторов на успеваемость и благополучие школьников как: фактор школьной среды (например, ситуация наличия в классе явления травли), фактор особенностей учебной программы и учебной нагрузки (явление школьной дезадаптации), фактор стиля преподавания, личности преподавателя, фактор индивидуальных особенностей самих школьников. Развитие и успеваемость детей 7-16 лет, то есть школьного возраста, оценивается неотрывно от понимания, что ребенок именно школьник, учится в школе.

Воздействие такого фактора как «родительство», стиль родительского поведения и личности родителей на эффективность обучения ребенка сложно оценить в ситуации, когда ребенок учится в школе, поскольку вступают во взаимодействие разные факторы: отношения ребенка с учителем, одноклассниками, личность и коммуникативные стратегии учителя, отношения между учителем и родителями ребенка, отношения между ребенком и родителями.

Кроме этого, фактор родительства становится приоритетным, если ребенок находится на домашнем обучении. Основной развивающей и образовательной средой для ребенка на домашнем обучении становится семья и сверстники.

В последние два десятилетия в России наблюдается рост популярности домашнего обучения (только по официальным данным с 2007 г по 2016 г число хоумскулеров выросло почти на 50% (Жуйкова, Ляликова, Карпова, 2018)), однако до сих пор нет каких-либо универсальных практических рекомендаций для родителей, занимающихся обучением детей самостоятельно, которые бы учитывали специфику такого вида обучения.

Исследование феномена родительства, его компонентов (стиль воспитания, родительские установки, родительское поведение), их взаимосвязи с уровнем развития ребенка (уровень интеллекта и эмоционального интеллекта) поможет в дальнейшем при разработке практических рекомендаций для организации обучения на дому.

Объект исследования: развитие и успеваемость детей в семьях на домашнем обучении.

Предмет исследования: стиль воспитания, родительское поведение и установки, уровень развития ребенка, интеллект ребенка, учебная деятельность.

Задачи исследования:

1) проанализировать имеющиеся концепции обучения (воспитания) и взаимодействия с детьми и выявить наиболее подходящие для целей домашнего обучения;
2) выявить значимые компоненты родительства, а также их взаимосвязь с развитием ребенка для целей домашнего обучения;
3) описать модели родительства, которые более всего эффективны для целей домашнего обучения;
4) проанализировать задачи обучения на дому и связанные с ними методики оценки уровня развития когнитивной и эмоциональной сфер ребенка на домашнем обучении;
5) провести эмпирическое исследование для оценки характера родительских установок и стиля воспитания, оценки уровня развития детей и оценки взаимосвязи между компонентами родительства и уровнем развития детей на домашнем обучении.

Общая гипотеза исследования: уровень развития ребенка на домашнем обучении значимо связан с установками родителя по отношению к воспитанию.

Частные гипотезы:

1) чем выше стремление родителей к контакту с ребенком, тем выше уровень развития их детей;
2) чем выше неуверенность матери, тем ниже уровень развития ребенка;
3) чем ниже у родителей стремление ускорить развитие ребенка, тем выше уровень развития их детей;
4) в семьях, где диагностируется какой-либо «дисфункциональный» тип взаимоотношений, уровень развития детей будет ниже.

**Используемые термины**

**Домашнее обучение** (семейное обучение, семейное или домашнее образование, хоумскулинг (Grifith, 2004)) - термин, обозначающий форму обучения детей школьного возраста, который пока не получил однозначную трактовку в педагогике и психологии. В соответствии с законодательством РФ у родителей школьников есть законное право определять форму образования для своих детей, и родители могут выбрать семейную форму обучения, означающую, что их ребенок может не посещать школу[1]. Однако, юридическая трактовка этого термина слишком широкая для психологических или педагогических задач. Тем не менее, других трактовок этого термина в педагогической и психологической литературе пока нет. Этот факт может ограничивать развитие исследований в области психологии и педагогике домашнего обучения из-за отсутствия единого понимания содержания термина.

Для целей данной работы термин «домашнее обучение» будет определен как форма обучения ребенка, при которой родители (а не школа) самостоятельно определяют задачи, содержание и методы обучения ребенка, а также форму контроля и оценки развития ребенка; могут менять эти компоненты в зависимости от индивидуальных потребностей, интересов и особенностей ребенка, а также от других факторов. Такая трактовка предполагает, что задачами обучения для своего ребенка родитель может выбрать задачи, которые выбраны школьной системой, либо, которые частично или значительно отличаются от школьных. То же относится и к другим компонентам (содержание, формы, способы контроля).

Анскулинг - более узкая область домашнего обучения, предполагающая недопустимость участия средней школы в обучении ребенка (как правило, имеется в виду что школа не допускается к контролю уровня знаний ребенка посредством аттестаций).

---

[1] Закон РФ «Об образовании» N 3266-1 (от 10.07.1992) URL: http://dokipedia.ru/document/5161859 (дата обращения: 16.06.2020).

# ГЛАВА 1. СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Для анализа состояния изученности проблемы исследования выделены следующие темы:

- понятие «родительства», факторы, определяющие это понятие и их взаимосвязь (стиль воспитания, установки, родительское поведение),
- воспитательный стиль школьного учителя и его связь с успеваемостью школьников,
- взаимосвязь родительского поведения (установок, стиля воспитания) с развитием ребенка,
- понятие «успеваемости», развития, взаимосвязь понятий «успеваемость» и развитие ребенка, компоненты, включаемые исследователями в определение понятия «успеваемость».

## 1.1. «Родительство» и школьная среда - факторы развития и социализации ребенка

В фундаментальных отечественных и зарубежных работах по психологии развития семья рассматривается как один из факторов, влияющих на социализацию и развитие ребенка: Л.С. Выготский говорит о ЗБР (Выготский, 2000), зоне, в которой совместно со взрослым ребенок решает новую для себя задачу; семья признается социальными психологами как важный институт, в котором ребенок перенимает нормы и ценности общества; взаимоотношения матери (значимого взрослого) и ребенка в рамках теории привязанности рассматриваются как важный фактор, база для формирования личностных качеств ребенка.

«Родительство» рассматривается психологами при помощи раскрытия таких понятий как: стиль воспитания в семье, а также родительские установки, родительское поведение. Эйдемиллер Э.Г. (Эйдемиллер, 2005), Шнейдер Л.Б. (Шнейдер, 2005), Личко Е.А. (Личко, 1991), Baldwin A (Baldwin, 1982) и др. исследуют взаимосвязь «дисфункциональных» семейных отношений и формирования тех или иных девиантных черт у детей и подростков. Подробно классифицируются типы семейных отношений и прогнозируется формирование тех или иных качеств у детей, как правило, негативных, таких как неадекватная самооценка, нарциссизм, лживость, неумение коммуницировать, властность, инфантилизм, агрессивность, раздражительность, обидчивость и др.

Для практического исследования влияния родителей на ребенка, его самочувствие и развитие, используются понятия «стиль воспитания», «родительские установки», «родительское поведение». Существует мнение, что эти понятия, как по отдельности, так и в

совокупности могут выразить фактор родительского влияния (Sunil, Sunil, 2018). Овчарова Р.В. определяет родительство как совокупность когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов, по ее мнению, эти компоненты взаимообусловлены (Овчарова, 2006).

Другой фактор, влияющий на развитие ребенка и его социализацию - школа и школьная среда, стиль преподавания, среда школьников-сверстников. Анализ литературы по данному пункту необходим, хотя при домашнем обучении и отсутствует фактор школьной среды и школы. Причина обращения к принципам школьной педагогики - поиск моделей эффективного педагогического влияния, поиск их аналогов в родительском поведении, направленном на обучение ребенка на дому; а также анализ влияния моделей поведения педагога на развитие ребенка, сопоставление влияния педагога и родителя на развитие ребенка, поиск общих и отличных черт в поведении родителя и педагога.

Б.Д.Эльконин, В.В.Давыдов, Г.М.Цукерман и другие в своих работах (Нежнов, Хасан, Эльконин, 2006, Давыдов, Репкин, 1997) отмечают положительное влияние «педагогики, ориентированной на развитие» на развитие у школьников способности использовать средств решения «учебных задач». По принципам «педагогики, ориентированной на развитие» строилось обучение в экспериментальных школах, с которыми работали эти исследователи. Последователи таких направлений в педагогике как «Проблемное обучение» (Матюшкин, 1972), теория «учебной деятельности», «поэтапное формирование умственных действий» Гальперина П.Я. отмечают важность диалога и сотрудничества с учениками, другими словами, «недирективного» стиля преподавания (Гальперин, 1966). Вопрос влияния стиля воспитания или обучения учителя (воспитателя) описан Marcon R. (Marcon, 2002).

## 1.2. Понятие «успеваемости» и развитие ребенка

Данный раздел требует изучения, поскольку для оценки уровня развития ребенка того или иного возраста необходимы какие-либо ориентиры. Особую сложность представляет оценка детей с индивидуальной программой развития (учет индивидуальных образовательных потребностей - одна из причин выбора домашней формы образования). *С этой точки зрения измерение академической успеваемости ребенка для оценки уровня его развития не всегда будет правильной*. Поэтому важно проанализировать имеющиеся взгляды на оценку уровня развития детей без привязки к школьной программе. Для решения этой задачи необходимо обратиться к работам Эльконина Д.Б., Гальперина П.Я., Пиаже Ж. Для анализа уровня развития детей специалистами выделяются такие компоненты как интеллект (вербальный и невербальный), социальный, эмоциональный интеллект, самосознание

(идентичность). Л.С. Выготский говорит о постепенном формировании у ребенка в процессе взаимодействия с коллективом взрослых и сверстников таких качеств высших психических функций как: опосредованность (знаковыми системами, речью), произвольность, социальность. Отечественные педагоги-психологи разработали систему оценки готовности детей к школе с опорой на теорию ВПФ. Школьные программы учитывают возрастные особенности развития ВПФ у школьников. Школьные тесты как правило предполагают оценку наличных знаний и интеллекта детей. Не менее важным считается также развитие такого компонента как эмоциональный интеллект, социальная компетентность - как предпосылка адаптивных социальных отношений ребенка, интеллектуального и эмоционального роста (Сергиенко, Ветрова, 2010).

## 1.3. Взаимосвязь родительства (а также поведения педагога) и развития ребенка

Обращение к этому разделу необходимо для изучения данных об эффективных моделях родительского поведения, способствующих развитию и успеваемости детей на семейном обучении.

Работы, исследующие влияние родителей на успеваемость, фокусируются не на том, какой родитель как учитель, а какой родитель как родитель: личные качества и состояния родителя, насколько он чувствителен к потребностям ребенка, общителен и тд. (Bornstein, 2017, Belsky, 2007, Bates, 2014, Beijersbergen, 2012).

Есть достаточно много данных о связи особенностей школьной среды и благополучия младших школьников (их физического и ментального здоровья). Данные о ПШД (психогенной школьной дезадаптации), факторы ПШД, среди которых - родительское отношение (Бурменская, 1990, Каган, 1984). А. Анастази делает анализ работ, исследующих связь между семейной атмосферой, родительским поведением и других параметров среды младенцев и дошкольников с их уровнем развития (Анастази, 2005). Большинство исследователей находят эту корреляцию положительной, то есть «ободряющий» стиль поведения с разумными ограничениями влияет на рост показателей интеллекта ребенка.

В ряде работ исследуются модели родительского поведения и их связь с личностными качествами ребенка (самооценкой (Орлова, 2017), уверенностью в себе (Tan, Yasin, 2020), мотивацией к успеху, социальной компетентностью (Столин, 1983), моральным развитием (Langier, 2016), взаимосвязь наказаний и успеваемости (Ferguson, 2013), развитием

самосознания - как интроекции родительского отношения к ребенку и способов воздействия на ребенка (Benjamin, 1974)).

В целом, исследования о связи родительства и развития ребенка можно сгруппировать так:

- исследования о связи родительства и личности ребенка, его благополучия,
- исследования о связи родительства (стиля воспитания) и готовности ребенка к школе и успеваемости.

*Исследований моделей поведения родителя ребенка на домашнем обучении как педагога обнаружено не было*. Предполагается, что при авторитетном (демократическом) стиле воспитания в семье у ребенка формируются такие качества личности, которые позволяют ему быть более успешным в школе и взаимоотношениях (Baumrind, 1966). О педагогической компетентности родителей говорят специалисты, исследующие вопросы развития детей с ОВЗ, а также с детьми из семей с низким экономическим статусом (Винтаева, Вареницина, Тарабыкинаб 2015). Однако, выборка этих исследований - дети - посещали школьные и дошкольные учреждения; и родительское влияние исследователи расценивают как один из компонентов, необходимых для развития ребенка, наряду с влиянием педагогов, воспитателей (авторы этих работ настаивают на тесном сотрудничестве родителей и специалистов детских учреждений). Тем не менее в этих работах даны методические рекомендации по развитию педагогических компетенций родителей, направленных на повышение социальной адаптивности ребенка.

## 1.4. Развитие взглядов на проблему взаимосвязи родительства и успеваемости детей на семейном обучении

Обращение к истории вопроса исследования моделей родительского поведения в семьях на домашнем обучении важно, поскольку практика выбора родителями такой формы образования для своих детей достаточно молода, хотя и набирает популярность, и на данный момент нет единых и общепринятых рекомендаций для повышения эффективности родителя как педагога. В этом разделе важно обратить внимание на: 1) исследование опыта домашнего обучения детей с ОВЗ и успешные модели родительского поведения в этих семьях - эта часть хорошо представлена в теоретической и практической литературе; 2) причины выбора семейной формы обучения - какое место среди них занимает уверенность в своей педагогической компетентности, готовность быть педагогом; 3) исследование вопроса

вариантов сочетания двух ролей «родителя» и «учителя» поможет выявить возможности и ограничения такой совместной роли.

1.5. Современное состояние проблемы, ее освещенности в литературе.

Среди перечисленных вопросов, относящихся к теме моделей родительского поведения в семьях на домашнем обучении, хорошо освещены в литературе следующие:

- понятие «родительства», его компоненты, структура и классификация компонентов (например, воспитательных стилей); взаимосвязь этих компонентов, а также их совокупности, с личностными качествами ребенка, его самочувствием, социальной адаптивностью;
- модели разных воспитательных стилей педагогов и их влияние на академическую успеваемость, самочувствие детей;
- есть данные о мотивации родителей, выбирающих семейную форму обучения для своих детей - эти данные могут косвенно говорить об образовательных потребностях ребенка, а значит, о том, что родители детей на домашнем обучении вкладывают в понятие «успеваемость».

Области, практически не освещенные в исследованиях:

- модели педагогических воздействий родителя на ребенка и их связь с успеваемостью ребенка,
- стили родительского поведения и их связь с успеваемостью детей на домашнем обучении,
- успеваемость за рамками традиционного понимания (академической успеваемости), новое наполнение понятия (эмоциональное, моральное развитие (Tan, Yasin, 2020), развитие практических навыков, более полноценное профессиональное самоопределение). В целом нет единого понимания конструкта «успеваемость» ребенка на домашнем обучении. С точки зрения образовательной системы, это академическая успеваемость (уровень знаний по школьным предметам), с точки зрения родителей детей на домашнем обучении - это понятие с индивидуальным набором компетенций, качеств и навыков, не всегда совпадающее с точкой зрения школы.
- взаимосвязь успеваемости и родительского поведения исследована частично, по мнению исследователей она проявляется косвенно - через другие составляющие развития (Ansari, 2015, Din, Ayub, Tarmizi, 2016).

Перечисленные работы не изучают взаимосвязи родительского поведения с развитием ребенка, хотя изучают при этом воздействие того или иного поведения родителей на

формирование позитивных или негативных черт характера (Э.Г.Эйдемиллер, Е.А.Личко и другие), либо на развитие ребенка в дошкольном периоде (А.Анастази и другие). Изучая развитие ребенка школьного возраста, исследователи связывают его со школьной средой, стилем преподавания воспитателя, учителя (Marcon R., Давыдов В.В., Эльконин Б.Д. и др.). В данной работе будет сделана попытка исследовать роль родителя как учителя. *Несомненно, достаточно сложно отделить роль родителя и учителя в целях анализа одной из них, и этот фактор станет одним из ограничений в данной работе, поскольку нет проработанной теоретической базы для описания задач и методов домашнего обучения, оценки его эффективности, а, следовательно, и предписаний к функциям родителя как учителя*. Для целей данной работы исследуется взаимосвязь между родительскими установками, стилем воспитания и интеллектуальным и эмоциональным уровнем развития ребенка на домашнем обучении. Если, например, по аналогии с данными о связи стиля преподавания с успеваемостью школьников, более авторитетный (демократический) стиль воспитания соответствует более высокой успеваемости детей на домашнем обучении, то при разработке практических рекомендаций родителям и тьюторам семейного обучения можно использовать аналогичные подходы, используемые в педагогике и педагогике детей с ОВЗ.

## ГЛАВА 2. МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Для целей данной работы будет проведено корреляционное исследование с индивидуальным сбором данных по следующим направлениям:

- для оценки родительских установок - методика PARI Е.С.Шефера и Р.К.Белла - адаптация Нещерет Т.В. (Райгородский, 2001);
- для оценки стиля родительского поведения (диагностика некорректного влияния членов семьи друг на друга, гармоничности/дисгармоничности взаимоотношений) - методика «Анализ семейных взаимоотношений» Эйдемиллера Э.Г. (Эйдемиллер, 2005);
- для оценки уровня эмоционального развития - методика оценки эмоционального интеллекта Д.Д.Мэйера MSCEIT-YRV - вариант для детей (Сергиенко, Ветрова, 2010);
- для оценки уровня развития интеллекта ребенка: методики оценки вербального и невербального интеллекта в зависимости от возраста ребенка: методика «Цветные матрицы Равена» - для детей до 9 лет, методика «Стандартные матрицы Равена» - для детей от 10 лет, «Словесные субтесты» - для детей до 12 лет, методика ШТУР - для детей от 13 лет (Лобаскова, Каратаева, 2016).

### 2.1. Обоснование выбора методик

Методика PARI выбрана для оценки одного из компонентов родительства - родительских установок. Несмотря на то, что воспитательный стиль, а не родительские установки, считается более выраженным и интегрирующим остальные компоненты родительства, выбор данной методики сделан по следующей причине: в исследовании принимали участие родители, которые предположительно более осознанно выбирают воспитательные практики, их взаимодействие с ребенком более целенаправлено, то есть больше согласуется с когнитивной составляющей (представлениями, ожиданиями). Однако исследуя когнитивный компонент родительства, необходимо учитывать влияние других его составляющих на уровень развития ребенка.

Методика АСВ выбрана с целью отследить признаки явных дисфункциональных отношений в семье у родителей.

Сейчас существует множество разных подходов для оценки уровня развития ребенка. Выбор методики оценки будет зависеть от содержания задач, которые ставятся перед ребенком на домашнем обучении. Эти задачи могут сильно отличаться от школьных требований, поэтому методики оценки академической успеваемости не всегда отражают

уровень развития ребенка в понимании, например, родителей или внешних экспертов, приверженных альтернативным подходам в обучении.

В данной работе для оценки уровня развития детей на домашнем обучении выбраны следующие задачи и соответствующие им методики:

- для оценки развития мыслительных способностей выбраны методики «Матрицы Равена» и «ШТУР» (пространственно-комбинаторные мыслительные операции, математические способности, способность к обобщению, идентификации типа взаимосвязи, общая осведомленность). Эти способности являются минимальным, но не достаточным условием эффективности обучения с точки зрения приверженцев развивающего или проблемного обучения. Важна также оценка мотивационно-личностного компонента (познавательной мотивации, готовности учиться), развития специфических навыков, необходимых для самостоятельного обучения (навыки рефлексии, навыки моделирования как способа решения задач, и другие навыки учебной деятельности). При высоких результатах методик, оценивающих уровень интеллекта, обучающиеся могут испытывать трудности при учебе, например, в ВУЗе, если они не умеют пользоваться своими способностями (Дятлова, 2013). В данной работе этот компонент не исследуется эмпирически.
- для оценки уровня развития эмоционального интеллекта выбраны методики «Эмоциональные лица» и MSCEIT-YRV Д.Мэйера, П.Сэловея и Д.Карузо (вариант MSCEIT для детей 10-18 лет). Этот компонент отсутствует в системе школьной оценки, однако считается важным условием социальной компетентности ребенка и его успешности. Данные методики оценивают способности ребенка к идентификации эмоций, к использованию эмоций для принятия решений и взаимодействия с окружающими, способность к управлению своими эмоциями. Детская версия MSCEIT-YRV находится на данный момент в процессе доработки для российской выборки, однако, полученные данные позволяют вычислить статистические корреляции с показателями тестов родителей.

## 2.2. Переменные и ожидаемые результаты

В данной работе исследуется связь между следующими переменными: предполагается, что у родителей с гармоничными родительскими установками (по методике PARI) и поддерживающим стилем воспитания, гармоничными взаимоотношениями (по методике Эйдемиллера Э.Г.) дети будут иметь более высокие показатели интеллектуального развития (по методикам Равена, Переслени и ШТУР) и эмоционального интеллекта (методика Д.Д.Майера).

Переменными, определяющими фактор родительских установок, будут показатели шкал методики PARI и АСВ (показатели шкал 1, 22, 23 методики PARI, показатели шкал ВН, Т-, С- методики АСВ).

Переменными, определяющими фактор интеллектуального развития и эмоционального развития детей, будут результаты тестов интеллектуального и эмоционального развития (методики Равена, Переслени и ШТУР).

Для более точной оценки будет также проведен сбор демографических данных у испытуемых об их экономическом и семейном положении, а также характере домашнего обучения. Дополнительными переменными могут стать:

- характеристики семьи (полная/не полная, мало- или многодетная, наличие сводных детей и т.д.),
- причины выбора или перехода на семейное обучение,
- использование дополнительных ресурсов для обучения на дому.

В данном исследовании побочной переменной могло бы стать влияние на показатели интеллектуального развития ребенка его предыдущего опыта обучения в школе (часть испытуемых не сразу стала учиться на дому, а перешла на семейное обучение по какой-либо причине). Эта переменная контролируется через анкету-опрос, где испытуемые указывают, учились ли их дети прежде в школе.

Другой побочной переменной может быть заболевание ребенка, низкий уровень умственного развития в связи с заболеванием. Такие испытуемые будут исключаться из исследования.

## 2.3. Выборка

Родители и их дети школьного возраста на домашнем обучении без отклонений в физическом и психическом развитии; жители разных регионов России. Исследование будет проводится он-лайн с использованием электронных опросников в сети интернет. Данная группа испытуемых выбрана, поскольку в ней минимально влияние фактора «школа», «школьное обучение» для целей исследования. Для целей данной работы не будет проводиться исследование в контрольной группе (например, в группе семей с детьми-школьниками), поскольку нет задачи сравнить различия школьного и домашнего обучения. Исследование семей на домашнем обучении представляет ценность именно вследствие того, что оно свободно от влияния переменной «фактор школьной среды».

## 2.4. Способы статистического анализа данных

Статистический анализ данных будет проходить по следующим этапам:

1) на первом этапе исследования по результатам методики АСВ Эйдемиллера Э.Г. будут выделены группы родителей с нежелательными (дисфункциональными) влияниями на других членов семьи. Методика предполагает диагностику по нескольким шкалам в 4 направлениях: стили семейного воспитания; структурно-ролевой аспект жизнедеятельности семьи; особенности функционирования системы взаимных влияний; работа механизмов семейной интеграции. Поскольку задача методики - выявить лишь нежелательные моменты в детско-родительских отношениях (такие как гипо- или гиперпротекция, или эмоциональное отвержение, ПДК, ПЖК или ПМК (предпочтение детских, женских или мужских качеств), воспитательная неуверенность родителей и другие), то вполне вероятно, что результаты значительной части испытуемых не покажут этих отклонений в их отношениях с детьми. Предполагается, что выборка состоит из родителей, которые в целом осознанно подходят к вопросам воспитания и развития своих детей. Если все же исследование покажет наличие в выборке родителей с нежелательными родительскими влияниями, то в следующем этапе исследования будет проведет подсчет корреляций между выявленными нежелательными стилями и интеллектуальным и эмоциональным развитием ребенка.
2) на втором этапе будет осуществлена оценка связей между значениями тестов интеллектуального и эмоционального развития детей и показателями отдельных шкал методик PARI и АСВ у родителей.

## 2.5. Ограничения проводимого исследования

Важным ограничением данного исследования может стать теоретическая непроработанность данной темы в вопросе задач и методов обучения на дому, оценки уровня развития ребенка того или иного возраста на домашнем обучении. Поэтому для оценки родителя как учителя берется очень широкий диапазон родительских черт, включающих как педагогические влияния, так и общие детско-родительские взаимоотношения.

Отсутствие единого эталона оценки уровня развития ребенка: исследователи используют для оценки уровня развития школьников данные с разными базисами (например, уровень академической успеваемости, развитие личностно-мотивационной сферы, развитие

какой-то отдельной черты или свойства личности). Многие родители детей на семейном обучении отказались от приоритета оценок аттестата и академической успеваемости, поскольку видят важность развития познавательной мотивации, личностно-мотивационной сферы, развитие качеств и навыков, которые далеко не всегда совпадают с требованиями школьных стандартов. Поэтому в идеале необходима оценка перечисленных факторов. Однако, в данном исследовании это сложно осуществимо, так как имеющиеся отдельные методики для оценки данных качеств очень трудоёмки и объемны, если проводить их все, а каких-либо комплексных и менее объемных методик нет.

Другим ограничением отсутствия эталона оценки уровня развития школьников может стать неточная оценка уровня развития детей на семейном обучении: в данной работе используется методика оценки уровня интеллектуального развития ШТУР для школьников, и, как известно, детские варианты методик, измеряющих интеллектуальное развитие, привязаны к тому уровню развития, который предъявляется школьными стандартами к тому или иному возрасту без учета разницы в содержании обучающих программ, интересов учащихся, индивидуального плана обучения, характерного для домашнего обучения.

## ГЛАВА 3. РОДИТЕЛЬСТВО И РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА НА СЕМЕЙНОМ ОБУЧЕНИИ

В данном разделе будет изучено явление родительства как основного фактора, влияющего на развитие ребенка на домашнем обучении. Будут проанализированы компоненты родительства с целью ответа на вопросы:

- через какие компоненты можно оценить влияние родителей на развитие ребенка,
- каким образом каждый компонент может влиять на развитие ребенка,
- есть ли среди этих компонентов более приоритетные в своем влиянии на развитие ребенка,
- насколько эти компоненты взаимообусловлены (насколько, воздействуя на один компонент, можно изменить другой),
- как могут выглядеть модели родительства, которые наиболее позитивно влияют на развитие и успеваемость ребенка.

### 3.1. Понятие родительства и его компоненты

Семья признается специалистами в области психологии развития важнейшим институтом, формирующим личность ребенка. I.E.Sigel оценивает участие семьи в формировании личности ребенка от 20% до 50% (Damon et al., 2006). По мнению Р.В. Овчаровой, характер детско-родительских взаимоотношений отражается на «качестве потомства» (Овчарова, 2003, с.5). Несмотря на то что ребенок испытывает на себе влияние множества других факторов (наследственность, отношения с другими родственниками, собственные качества и способности, отношения со сверстниками), оценка характера родительского поведения вносит значительный вклад в понимание того, каким может быть ребенок.

Наиболее приемлемой с точки зрения задач данной работы (выявления эффективных моделей родительства) является концепция родительства, представленная Овчаровой Р.В. Эта концепция интегрирует в единую систему разные компоненты, характеризующие родителей и их влияние на ребенка. Родительство определяется как «психологическое образование личности (отца и/или матери), включающее совокупность ценностных ориентации родителя, установок и ожиданий, родительских чувств, отношений и позиций, родительской ответственности и стиля семейного воспитания» (Овчарова, 2006, с.22). Родительство также нужно рассматривать через взаимовлияние когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов. Эта часть личности, по мнению Овчаровой Р.В., проходит процесс становления и развития, то есть, может изменяться через коррекцию идеального и реального образа себя

как родителя и образа ребенка, уровня притязаний, развитие навыков взаимодействия с ребенком, навыков рефлексии и понимания своих и чужих эмоциональных состояний, ориентацию родителя на «внутреннюю» ответственность и др.

### 3.2. Родительские установки

Родительские установки как система взглядов родителей, их осознаваемых или не осознаваемых позиций, ожиданий относительно образа ребенка и его поведения признается разными исследователями в качестве важного фактора, определяющего поведение родителя, его отношения к ребенку, выбор воспитательных средств. В свою очередь, родительское поведение, отношение и стиль взаимодействия с ребенком могут быть условиями для благоприятного существования и развития ребенка. Значит, родительские установки в какой-то степени могут быть индикатором родительского влияния на благополучие и развитие ребенка.

Несмотря на то что исследователи считают родительское поведение и стиль воспитания наиболее яркими и показательными компонентами родительского влияния на развитие ребенка (например, Овчарова Р.В. считает стиль семейного воспитания «совокупным выражением» (Овчарова, 2006, с.32) остальных компонентов), родительские установки приобретают особую значимость, если речь идет о семьях на домашнем обучении. Более того, убеждения и позиции родителей детей на семейном обучении относительно задач, форм и содержания обучения имеют меньше преград для реализации их в родительском поведении, чем в семьях с детьми-школьниками.

Приняв решение не отдавать ребенка в школу, родители больше внимания уделяют размышлениям о тех или иных формах обучения, его задачах и содержании для своего ребенка, о своей роли и способностях как учителя и других аспектах взаимоотношений с ребенком, которые могут улучшить его успеваемость. Можно также предположить, что родители стараются следовать тем решениям (то есть убеждениям, позициям), которые они приняли после более или менее тщательного обдумывания. Конечно, эти убеждения родителей относительно воспитания детей в семьях на домашнем обучении, хоть и более осознанные, но не всегда могут оказаться эффективными. Тем не менее, этот момент большей ответственности родителей за обучение своих детей в семье и большей осознанности (аргументированности, продуманности) своих позиций может быть хорошим индикатором воспитательного стиля, поведения родителей, их отношения к ребенку.

В исследовании Ann V. McGillicuddy-DeLisi выявлялась взаимосвязь между родительскими убеждениями насчет стратегий поведения с ребенком и использованием этих стратегий при взаимодействии с детьми (McGillicuddy-DeLisi, 1982). Исследование показало, что используемые родителями стратегии не всегда соответствовали декларируемым ими убеждениям. Тем не менее, автор исследования считает родительские убеждения важным фактором, определяющим поведение родителей и их взаимоотношения с детьми: поведение родителей с теми или иными убеждениями в эксперименте не оказалось абсолютно непредсказуемым и не соответствующим их убеждениям, однако оно не оказалось также и абсолютно соответствующим их убеждениям. Ann V.McGillicuddy-DeLisi предполагает участие наряду с установками других факторов, которые определяют поведение родителей (содержание и тип учебной задачи, состояние ребенка и др.).

Irving E. Sigel выявил взаимосвязь между социально-экономическим статусом семьи и использованием более эффективных обучающих стратегий родителями при взаимодействии с детьми (Sigel, 1982). Кроме этого, дети из семей с более высоким социально-экономическим статусом, участвовавшие в его исследовании, имели более высокие показатели развития (при оценке развития 4-летних детей использовались методики оценки ребенком понимания правил и норм, а также оценивались умение ребенка логически мыслить). Эти результаты косвенно могут говорить о том, что в семьях с более высоким социально-экономическим статусом у родителей появляется возможность и/или потребность  уделять большее внимание развитию ребенка, оценке своих взаимоотношений с ним, развитию своих педагогических компетенций. Возможно, в таких семьях родители будут более последовательными в выборе средств взаимодействия с ребенком, которые, на их взгляд, соответствуют их убеждениям об эффективном обучении.

T.E. Dielman et al. находят корреляции между некоторыми установками родителей и используемыми ими воспитательными практиками (Dielman, Barton, Cattell, 2015). Так, между высоким уровнем родительской уверенности и заботы, с одной стороны, и такой практикой поведения родителя как поощрение успехов в учебе, с другой стороны, найдена положительная корреляция (Dielman, Barton, Cattell, 2015). В целом, в соответствии с данными исследования Dielman T.E. et al. некоторые негативные установки коррелируют с нежелательными практиками поведения родителей и, наоборот, положительные установки коррелируют с эффективными поведенческими практиками. Например, частые наказания и редкое использование убеждения, излишний контроль или неадекватный контроль, физические наказания - как поведенческие практики - взаимосвязаны с такими установками как: эмоциональное отвержение, низкий уровень заботы. А низкий уровень материнского

контроля, использование убеждения, демонстрация чувств, использование похвалы и награды - как поведенческие практики - взаимосвязаны с такими установками как: забота, уверенность.

*Таким образом, когнитивный компонент родительства (родительские установки), связанный с представлениями родителей о себе, своих качествах и способностях, о своем ребенке, своей роли, о приоритетности тех или иных задач обучения и воспитания ребенка, а также эмоциональное отношение родителей к этим составляющим и к разнице между реальным и идеальным образом перечисленных составляющих - влияет на выбор тех или иных средств, которые родитель использует для взаимодействия с ребенком, на родительское отношение к ребенку, которое он демонстрирует осознанно или неосознанно*.

В семьях на домашнем обучении когнитивная составляющая родительства, особенно в части родительских представлений и ожиданий относительно обучения ребенка, может иметь большее значение, поскольку такие родители вынуждены больше размышлять о последствиях своих педагогических решений, а также больше наблюдать за учебой ребенка и анализировать изменения, происходящие с ребенком в процессе учебы. Вероятно, такие родители более целенаправленно действуют в вопросах воспитания; автоматические и неосознанные поведенческие акты, касающиеся обучения ребенка на дому, будут встречаться реже. В психологической литературе мало работ, изучающих, как такая когнитивная составляющая родительства как родительские знания о психологии ребенка влияет на благополучие и развитие ребенка. Однако, есть ряд работ, подтвердивших, что знания родителей о развитии и воспитании повлияли на интеллектуальные и поведенческие характеристики детей. Среди них: исследование Benasich A.A. и Brooks-Gunn J. о том, как осведомленность матерей об оснащении домашней среды для младенцев отразилась на умственном развитии детей (Benasich, Brooks-Gunn, 1996). Ansari A. и Gershoff E. отметили изменения в поведении родителей, вовлеченных в программу поддержки и развития малообеспеченных семей с детьми дошкольного возраста (Ansari, Gershoff, 2016). Родители, которые активно участвовали в мероприятиях программы и так или иначе общались с педагогами и психологами (получали консультации, помогали на групповых занятиях с детьми), меньше использовали нежелательные воспитательные методы (шлепки, крик). Bornstein M.H. считает, что родители руководствуются в своих взаимоотношениях с ребенком собственной структурой представлений о воспитании и о себе как о родителе (Bornstein, 2017).

Если допустить, что такая когнитивная составляющая (знания родителей об основах педагогики, возрастной психологии) приобретает важное значение в формировании родительского поведения в семьях на домашнем обучении, то появляется необходимость в

анализе содержания этой составляющей, а именно: как эти знания понимаются разными родителями; как соотносятся эти знания с другими представлениями родителей (например, родительскими ожиданиями, образом ребенка); насколько эти знания актуальны и подтверждены научно.  Современные родители из семей на домашнем обучении посещают конференции и лекции, посвященные вопросам детской психологии и развития, читают научно-популярную литературу, получают психологическую и консультативную помощь по вопросам обучения детей и детско-родительских отношений. A. Renninger и I.E. Sigel связывают эффективные модели родительства с знаниями родителей о раннем развитии, индивидуальных различиях, а также другой информации о физическом и ментальном здоровье, социальных и познавательных потребностях детей (Damon et al., 2006).

Важно отметить, что родительские установки - не единственный фактор, определяющий влияние родителей на благополучие и развитие ребенка. Другими факторами могут быть как другие компоненты родительства, так и внешние факторы. J.Belsky исследует такие факторы как личность родителя, его психологическое благополучие, характеристики самого ребенка и наличие/отсутствие поддержки со стороны социума как детерминанты компетентности родителя (Belsky, 1984). Предсказать родительское поведение и его влияние на ребенка, исходя из установок, затруднительно и по другим причинам. Wicker A. анализирует накопленные социальными науками данные относительно взаимосвязи установок и поведения и приводит ряд факторов, влияющих на взаимосвязь между установками и поведением (Wicker, 1969). Среди них: личностные факторы (другие установки, конкурирующие мотивы, интеллектуальные и коммуникативные способности, уровень активности), ситуационные факторы (реальное или предполагаемое присутствие определенных людей, требования социальных норм, предписаний, доступные альтернативы поведения, особенности объекта взаимоотношений, непредвиденные обстоятельства). Sigel I.E. считает родительские практики составным продуктом, который регулируется множеством ситуативных и личностных переменных (Damon et al., 2006).

### 3.3. Родительское поведение

Родительские установки, отношение к ребенку, взгляды и позиции проявляются в их поведении. Особенности коммуникации с ребенком, использование поощрений или наказаний, поддержка, забота, внимание к потребностям ребенка, контроль ребенка, предоставление ребенку свободы выбора, стремление сделать ребенка зависимым,

вмешательство в мир ребенка, поощрение вербализаций, стремление ускорить развитие ребенка - в таких формулировках выражаются поведенческие проявления в исследованиях детско-родительских отношений. Поведение родителей имеет разную эмоциональную окраску и направленность.

В отличие от родительских установок и стиля воспитания родительское поведение непосредственно воздействует на состояние ребенка. В психологических исследованиях описаны многочисленные примеры последствий воздействия того или иного родительского поведения на состояние ребенка, на формирование у него отрицательных или положительных качеств. Как правило, родительское поведение изучается в качестве составляющей воспитательного стиля: например, чрезмерный контроль - как элемент авторитарного стиля воспитания, учет интересов ребенка и внимание к его потребностям - как элемент демократического стиля воспитания. Поведение родителей является как бы выражением их позиций, установок, эмоционального отношения к ребенку. Предполагается, что родительское поведение как правило согласуется с когнитивным и эмоциональным компонентами родительства.

В работах Эйдемиллера Э.Г., Личко Е.А, рассматриваются поведенческие проявления дисфункциональных отношений в семье. Чрезмерное внимание и контроль родителей над детьми - как проявление гиперпротекции - может быть причиной развития демонстративности, гипертимности у ребенка. Чрезмерность требований, запретов или обязанностей родителей могут быть причиной развития тревожности. Нечувствительность родителей к потребностям и эмоциональным проявлениям ребенка может быть причиной развития невротических расстройств у ребенка, «эмоционально-лабильной и стенической акцентуациям» (Эйдемиллер, 2005, с.122).

Baumrind D. не исключает возможности строгих санкций, правил и требований к ребенку в семье, если они сочетаются с заботой и любовью родителей к ребенку. В ее исследовании собраны данные о связи строгости родителей и высокой академической успеваемостью в сочетании с развитой социальной компетентностью их детей, однако, при значительной строгости исследуемые родители были заботливыми и любящими (Baumrind, 1966). Такое явление, когда одни и те же поведенческие практики родителей приводят к разным эффектам в разных условиях, Baumrind D. объясняет воздействием такого фактора как стиль воспитания.

Renninger K.A. и Sigel I.E. классифицируют поведенческие практики родителей в соответствии с целями, для которых они используются (Damon et al., 2006):

- для целей «взращивания» («nurture») характерными будут поведенческие практики родителей, направленные на обеспечение физического благополучия ребенка (защита, забота, обеспечение пищей, профилактика заболеваний и др.) (Damon et al., 2006, с.920);
- целям физического развития детей соответствует поведение родителей, направленное на развитие моторики, организация развивающей среды, мотивация ребенка к достижениям в области физического развития;
- целям социализации соответствуют коммуникативные поведенческие практики родителей, направленные на развитие эмоциональной и социальной компетентности ребенка (положительная обратная связь, доверительные отношения, открытость, помощь ребенку в осознании своих эмоций и управлении ими, медиация взаимоотношений ребенка со сверстниками);
- дидактическим (обучающим) целям соответствуют такие поведенческие практики: фокусирование внимания ребенка на приоритетных задачах, объектах, на происходящем, использование разнообразных техник, развивающих мыслительные способности ребенка.

Относительно дидактических поведенческих практик у Sigel I.E. есть мнение, что обучение ребенка - одна из главных функций родителей, и владение родителей способами, помогающими ребенку научиться трансформировать свой опыт в систему общепринятых символов, Sigel I.E. связывает с более высокими показателями интеллектуального развития детей (Sigel, 1982). Эффективными дидактическими практиками Sigel I.E. считает: привлечение внимания ребенка, позитивную вербальную и невербальную поддержку, структурирование задания, организацию процесса решения, использование разного рода утверждений и вопросов и приемов, актуализирующих использование ребенком логических операций.

Дополнительно Renninger K.A. и Sigel I.E. подразделяют поведенческие практики родителей на вербальные и физические, а также выделяют косвенный фактор - организация родителями развивающей среды для своего ребенка (физической и социальной).

Отдельные поведенческие акты, вне зависимости от стиля воспитания или семейных отношений, могут рассматриваться с точки зрения последствий для благополучия и развития ребенка, но исследователи всегда предупреждают о необходимости учитывать множество других факторов, задействованных в отношениях родителей и ребенка. Например, исследуя последствия родительских шлепков и телесных наказаний, C.J. Ferguson, находит незначительной их связь с когнитивными способностями детей (при статистически значимой связи (Ferguson, 2013)). С другой стороны, он не находит позитивного влияния таких наказаний с умственным развитием детей. В связи с этим можно предположить, что сами по

себе шлепки и физические наказания не имеют такой силы воздействия, как шлепки и наказания, получаемые ребенком от своих родителей. То есть отдельный поведенческий акт не влечет за собой единственный неизменный эффект, если речь идет о родительском поведении и его связи с состоянием и развитием ребенка, так как важны также и условия, в которых это поведение происходит.

Таким образом, само по себе родительское поведение без учета мотивации, направленности, а также отдельные поведенческие акты родителей нужно с осторожностью рассматривать в качестве фактора, влияющего на благополучие и развитие ребенка.

### 3.4. Стиль воспитания

Понятие стиля воспитания встречается в работах разных исследователей (Baumrind, 1966, Maccoby, 1983, Эйдемиллер, 2005). Эта составляющая родительства, по мнению Овчаровой Р.В., является комплексом, объединяющим и включающим все компоненты родительства (позиции, ожидания, характер взаимоотношений, чувства, поведение родителей) (Овчарова, 2006). Концепция воспитательных стилей решает задачу определить наиболее оптимальный характер взаимоотношений родителя и ребенка для того, чтобы уравновесить две противоборствующие силы: естественные желания ребенка и требования общества. Оптимальный воспитательный стиль должен максимально оберегать благополучие ребенка через удовлетворение его потребностей, при этом максимально лучшим образом способствовать усвоению ребенком неестественных для него социальных требований для дальнейшей жизни в обществе и развития. Именно такой баланс лучшим образом влияет на состояние и развитие ребенка, его социальную приспособленность.

В указанных классификациях стилей семейного воспитания нежелательные стили воспитания представлены как характеристики родительского поведения и отношения к ребенку, которые каким-либо образом нарушают этот баланс. В классификации Эйдемиллера Э.Г. представлены дисфункциональные стили воспитания и описаны эффекты их воздействия на формирование негативных черт личности ребенка. Среди этих дисфункциональных стилей есть те, которые чрезмерно тяготеют либо к полюсу потребностей ребенка (потворствование, гиперпротекция, недостаточность обязанностей ребенка, недостаточность требований или запретов, минимальность санкций), либо к полюсу социальных норм (доминирование, чрезмерность требований, запретов и санкций). Еще одно измерение, которое встречается у Эйдемиллера Э.Г. (гипопротекция) и Maccoby E.E. (disengaged) - эмоциональное отвержение, безразличие родителя как к потребностям ребенка, так и к

соответствию поведения ребенка социальным нормам (Эйдемиллер, 2005, Maccoby, 1983). А также отдельно Эйдемиллер Э.Г. выделил особенности родителей, которые могут встречаться в сочетании с дисфункциональным стилем.

Наличие в семейных отношениях дисфункциональности, по мнению Эйдемиллера Э.Г., может привести к акцентуациям, неврозам, тревожности и другим психическим расстройствам у детей (Эйдемиллер, 2005).

Наиболее желательным считается авторитетный или демократический стиль воспитания, «authoritative» (Baumrind, 1966, С.891). При таком стиле воспитания, устанавливая какие-либо правила и нормы, родители учитывают индивидуальные особенности ребенка (как общие, так и ситуативные). Родители, приверженные такому стилю воспитания, при необходимости повлиять на поведение ребенка предпочитают директивным методам аргументированные объяснения; вовлекают ребенка в процесс семейных обсуждений и решений; в своих требованиях к ребенку руководствуются с одной стороны, своей позицией как ответственного родителя, с другой стороны - интересами и особенностями ребенка.

Поскольку интересы и особенности разных детей сильно отличаются друг от друга, а также контекст, в котором принимается воспитательное решение может быть разным, выделить какой-то однозначно правильный набор характеристик авторитетного стиля воспитания нельзя. При описании этого воспитательного стиля встречаются такие характеристики: высокий уровень эмоциональной теплоты в отношениях, средний уровень контроля, внимание к потребностям ребенка, присутствие посильных для ребенка правил и требований (режима), некоторой зоны ответственности ребенка, поощрение родителями высказываний ребенка, оптимальный контакт и дистанция в отношениях с ребенком (с одной стороны, обеспечивающий потребность ребенка в заботе, с другой стороны, решающий воспитательные задачи).

Ряд исследований находит связь между приверженностью родителей этому стилю и более высокими показателями социальной приспособленности ребенка и его академическими успехами. Требовательность родителя в сочетании с предоставлением ребенку значительной свободы связана с более высокими показателями академической успеваемости, а также высокой социальной активностью ребенка, дружелюбием (Baumrind, 1966). Адекватная самооценка чаще встречается у детей из семей с демократическим стилем воспитания (Орлова, 2017). Более высокое моральное развитие и устойчивость к влиянию антисоциальных групп, а также большая уверенность в себе и самоконтроль встречается у подростков из семьей с авторитетным стилем воспитания и крепкими семейными связями,

приверженностью традициям и религии (Tan, Yasin, 2020). Позитивное воздействие авторитетного стиля воспитания на академическую успеваемость может усиливаться или ослабляться в определенных условиях (культурная среда, социально-экономический статус семьи) (Damon et al., 2006).

В рассмотренных работах о связи авторитетного стиля воспитания и академической успеваемости упоминается, что этот стиль имеет косвенное влияние на успеваемость и больше прямое, чем косвенное влияние на формирование у ребенка социальных навыков, адекватной самооценки и других важных личностных качеств (Tan, Yasin, 2020). Дети, уровень развития и успеваемость которых оценивались в этих работах, посещали дошкольные или школьные учреждения.

### 3.5. Взаимодействие компонентов родительства

Задача данной части работы - выяснить, есть ли среди компонентов родительства более приоритетные, что может усиливать или ослаблять влияние родительства в целом или отдельных компонентов родительства на уровень развития и благополучие ребенка.

Sigel I.E. наряду с родительством считает, что на уровень развития и благополучие ребенка могут влиять также: наследственность, сиблинги, социальный статус, сверстники, социальное окружение ребенка помимо семьи, педагоги, культура (Damon et al., 2006). Нельзя однозначно утверждать, что какой-то из этих факторов более значим, чем другие; при оценке, например, стиля воспитания, необходимо учитывать семейную ситуацию, наличие сиблингов, наследственные факторы и др.

Относительно приоритетности того или иного компонента родительства и оценки его воздействия или его воздействия в совокупности с другими компонентами, Bornstein M.H. предлагает следовать принципу «специфичности», который учитывает все эти компоненты в их совокупности и индивидуальности, а также учитывая внешние факторы (например, обогащающийся опыт родительства после рождения 2-го или 3-го ребенка) и изменчивость самих компонентов (Damon et al., 2006).

### 3.6. Родительство в семьях на домашнем обучении

Проведенный в данной главе анализ имеющихся концепций о роли родителей в развитии ребенка, исследующих воздействие разных компонентов родительства на ребенка показал, что нельзя выделить некую общую модель эффективного родительства, одинаково

успешно используемую в разных ситуациях разными родителями применительно к разным детям в разных семьях. Однако можно предположить, что определенные родительские представления могут повлиять на поведение родителей и их отношение к ребенку определенным образом, что в свою очередь, отразится на ребенке в той или иной степени. Такая сложная взаимосвязь между компонентами родительства и ребенком (его состоянием, благополучем, развитием) требует от родителя гибкости и особых умений оценивать ситуацию взаимодействия с ребенком во всей ее сложности и изменчивости множества составляющих (поведение ребенка, уровень его развития, физическое и эмоциональное состояние в данный момент, потребности развития, окружающая обстановка, вербальные и невербальные сигналы ребенка и др.).

Дополнительной сложностью для родителей в семьях на домашнем обучении может стать:

1) Ситуация неопределенности, связанная с постоянно меняющимися задачами и содержанием обучения. Возможность индивидуально подходить к выбору задач, форм и содержания обучения при хоумскулинге, предполагает ответственность за этот выбор и не всегда гарантирует удачу. Невозможно заранее гарантировать успех выбора того или иного метода обучения для конкретного ребенка, даже зная хорошо его интересы, склонности и особенности. Родителям часто приходится экспериментировать и наблюдать воздействие тех или иных действий, педагогических приемов, постоянно корректировать организацию обучения. Это требует от родителей большей готовности к тому, что что-то пойдет не по плану, к неопределенности, а также больше умений и опыта во взаимодействии с детьми по учебным задачам.

2) «Непохожесть» на традиционные семьи с детьми-школьниками. Дети в семьях на домашнем обучении могут отличаться по уровню развития от школьников по разным предметам. Возможность выбирать свой темп учебы может быть причиной отставания, или, наоборот, забегания вперед по разным дисциплинам. Отсутствие универсального инструмента оценки (с целью сравнения успехов детей на домашнем обучении) может вызывать тревогу у родителей; сравнение режима дня школьника (проводящего основную часть времени в школе и за домашним заданием) и хоумскулера (время учебы которого значительно меньше, чем у школьника) может вызвать у родителя ощущение, что ребенок бездельничает и не развивается. Такие отличия образа жизни и учебы хоумскулера от образа жизни традиционного школьника требуют от родителя развитой способности к рефлексии, к дифференцированной оценке состояния учебных дел для подбора адекватных ситуации методов обучения и сохранения нормальных взаимоотношений с ребенком, а также умения

планировать обучение ребенка и предвидеть последствия тех или иных решений относительно учебы ребенка.

3) Дополнительная нагрузка на родителя, выполнение им роли учителя. В немалой части семей на домашнем обучении роль преподавателя родители берут на себя. При правильном подходе и особом складе личности родителя преподавание своим детям может быть и эффективным и приносящим удовольствие всем участникам процесса. Тем не менее, родителю, который решил выполнять роль преподавателя самостоятельно, не делегируя ее сторонним преподавателям (репетиторам, тьюторам), важно владеть некоторыми навыками педагогического мастерства и быть компетентным в преподаваемом предмете. Не исключено, однако, что родитель уже ими может владеть и ему не понадобится дополнительное обучение.

В целом, имеющиеся концепции родительства, рассмотренные в данной главе, содержат хорошие ориентиры, которые родители детей на домашнем обучении могут использовать для выстраивания взаимоотношений с детьми и их обучения, даже учитывая перечисленные сложности.

## ГЛАВА 4. РОДИТЕЛЬ КАК УЧИТЕЛЬ

Родители в семьях на домашнем обучении в той или иной степени вовлечены в преподавание учебного материала ребенку. Это относительно новая роль современного родителя, хотя существуют мнения, что родитель и есть учитель для ребенка, независимо от того, чему он учит своих детей (пользоваться ложкой, читать, или понимать законы физики) (Griffith, 2004). Во многих работах о факторах академической успеваемости детей (см. раздел «Педагогическая компетентность родителя») успешность обучения ребенка рассматривается как результат сотрудничества родителей и педагогов; родителю отводится роль, ответственная за развитие социальной компетентности ребенка и его готовности учиться в школьном коллективе, педагогу - за передачу знаний и навыков учебной работы. То есть роль преподавания рассматривается как отдельная от других родительских ролей и принадлежащей стороннему человеку. В этой части работы важно найти ответы на следующие вопросы:

- Какое место родительское преподавание занимает среди других компонентов родительства и какова его связь с развитием ребенка?
- Насколько феномен родительского преподавания является новым, и, если да, то каков механизм его воздействия на структуру и функционирование родительства и развитие ребенка?

Ответы на эти вопросы помогут найти ответы на более практические вопросы:

- Может ли родитель быть эффективным учителем для своего ребенка при семейном обучении?
- Разумно ли родителю сочетать две противоречивые роли?

Sigel I.E. считает, что обучение - важнейшая функция родителя. Не важно, кто взаимодействует с ребенком: в случае использования «distancing behavriors» (дидактических техник, стимулирующих мыслительную активность) эффект, по его мнению, будет одинаков (Sigel, 1982).

Среди педагогических воздействий родителя на ребенка есть такие, которые родитель использует неосознанно, либо обучение ребенка происходит за счет естественных биологических механизмов. Например, поведение следования - поведение ребенка 1-3 лет, следующего за своим «значимым взрослым», когда ребенок следует всюду на матерью, копирует движения близких, их манеру поведения (Ainsworth, 2014). «Побочным продуктом» труда, общения или игры В.В.Давыдов называет усвоение ребенком каких-либо знаний или умений (Давыдов, Маркова, 1981, с.19). Процесс становления личности проходит через

взаимодействие с окружающими, а посредством интериоризации внешние формы поведения переходят во «внутренние»: «Все высшие психические функции суть интериоризированные отношения социального порядка, основа социальной структуры личности» (Выготский, 2000, с.618). А.Бандура говорит о социальном научении - наблюдение за поведением человека, моделирование поведения (образцом как правило выступает в чем-либо привлекательный человек) (Бандура, 2000). Кроме этого, естественный интерес младенца к ближайшему материальному окружению, дошкольника и младшего школьника к устройству внешнего мира, а подростка - к своему внутреннему миру - являются хорошим «топливом» для познавательной активности детей.

В психологической литературе также встречаются примеры более целенаправленного использования родителями разных поведенческих стратегий, описанных в данной работе выше. Sunil S., Sunil K.V. приводят перечень поведенческих практик, которые они рекомендуют использовать родителям для развития моральной составляющей личности ребенка (Sunil, Sunil, 2018). Эффективность некоторых из них подтверждена исследованиями, упомянутыми в их работе. С одной стороны, родители пользуются этими практиками более целенаправленно, чем, например, игрой, с другой стороны, для их использования не нужно дополнительной тренировки или специальных усилий:

- дисциплинарные практики: использование власти (поощрения или наказания) в манере сотрудничества, выражение любви, использование убеждений, разъяснений;
- техники бесед: объяснение ребенку, какой получился эффект от его действий (с целью вызвать сопереживание и желание исправить результат), побуждение ребенка задуматься о будущих последствиях, выражение своего отношения к действиям ребенка, оценка действий ребенка, размышления о возможных путях исправления негативных последствий; техника диалога с «разных позиций», сократический диалог.
- техники моделирования работают по принципу социального научения: сознательно или бессознательно родители или другие близкие из окружения ребенка на своем примере демонстрируют, с чем придется столкнуться человеку, выбравшему то или иное поведение, как они справляются с последствиями своего поступка.
- техники подкрепления (материального или социального),
- практическое обучение: вовлечение ребенка в практическую деятельность, где он отвечает за определенную часть деятельности, признание его вклада в общее дело.

Таким образом, если смотреть на родительское поведение с точки зрения наличия в нем элементов преподавания, то можно увидеть в этих двух явлениях много схожего. А если смотреть, наоборот, на учительское преподавание, какие элементы, схожие с родительством,

можно обнаружить? Самым явным выступает элемент стиля преподавания по аналогии со стилем воспитания. Marcon R. исследовала влияние модели преподавания на успеваемость дошкольников и младших школьников и обнаружила, что модель поведения учителя, учитывающая склонности и интересы ребенка, соответствует более высоким показателям успеваемости у детей (Marcon, 2002). В ее классификации и описании стилей преподавания прослеживается сходство с воспитательными стилями родителей, описанными Baumrind D. Например, у Marcon R. стиль, ориентированный на академические требования, описан как совокупность действий учителя по отношению к ребенку, направленных на максимальное соответствие заданию с минимальным учетом особенностей обучающихся детей. Такая характеристика «академического» стиля преподавания у Marcon R. схожа с характеритикой авторитарного стиля воспитания, описанного Baumrind D (Baumrind, 1966). А модель, называемая у Marcon R. «child-initiated», характеризуется ею как совокупность действий учителя, направленных на стимулирование ребенка к самостоятельному выбору активностей, на сотрудничество и диалог с ребенком (Marcon, 1999, с.2), и в этом схожа с описанием авторитетного стиля у Baumrind D. (Baumrind, 1966, с.891).

Таким образом, многие знания и навыки ребенок получает вне школы от родителей, близких, сверстников. Выше описано влияние родителей на формирование личности, социальной компетентности и интеллектуального развития детей. Многие дети приходят в первый класс, уже умея читать и считать, научившись этому от родителей. То есть, с одной стороны, для обучения многим вещам ребенку достаточно родителя. Причем, часто обучение происходит без каких-либо целенаправленных усилий со стороны родителя (поведение следования, игра, идентификация, интериоризация). И поэтому может показаться, что родительское преподавание не отличается ничем от других детско-родительских взаимодействий, и его можно рассматривать как один из видов родительского поведения, со всеми закономерностями и механизмами взаимодействия этого компонента с другими компонентами родительства.

С другой стороны, важно обратить внимание на несколько моментов. Первое: некоторые подходы к обучению требует большей «оценочности» со стороны родителя, то есть необходимости родителю указывать на ошибки ребенка или отмечать его удачи. Освоение родителями эффективных приемов обратной связи, «определяющей рефлексии» (Цукерман, 1989, с.41), может оказаться для них сложной задачей (впрочем, как и для стороннего преподавателя). Кроме того, ребенку придется также адаптироваться к новой роли, в которой выступает преподающий родитель, что может привести к недопониманию и напряженности в детско-родительских отношениях. В сочетании с нежелательными

родительскими качествами (например, недостаточной гибкостью, чуткостью родителя, излишней ригидностью и эмоциональной скупостью) оценка родителем ошибок ребенка (или неграмотное использование приемов обратной связи) может стать фактором, влияющим негативно как на взаимоотношения в семье, так и на мотивацию к обучению и успеваемость ребенка.

Второе: родителю необходимо разбираться в предмете, который он преподает ребенку, а также в особенностях преподавания именно этого предмета.

Третье: кроме «естественных» форм обучения, которое происходит без целенаправленных усилий родителя, родителю необходимо освоить другие дидактические приемы преподавания, позаимствовав их у школьной педагогики или альтернативных школе обучающих подходов.

Таким образом, явление преподавания родителей имеет как признаки одного из видов поведенческих практик родителей, так и нетипичного для родительства поведения, требующего дополнительных компетенций. Зная механизмы взаимодействия этого компонента родительства (поведения) с другими, а также учитывая специфику преподавания, можно сделать следующие предположения о том, что повышает эффективность воздействия родителя как преподавателя на развитие ребенка:

- удовлетворенность потребностей ребенка (в безопасности, физиологические потребности, потребности возраста, благополучие, привязанность и общение, игра). Поведение следования включается, если есть «здоровая привязанность». Ребенок копирует поведение «значимого» взрослого. В случае здоровой привязанности работают процессы интериоризации, идентификации.
- авторитетный стиль воспитания, действующий в двух направлениях: во-первых, он способствует установлению доверительных отношений, что в свою очередь облегчает процесс взаимодействия с ребенком по поводу учебных задач; во-вторых, в самом учебном взаимодействии такой стиль более приемлем и признается исследователями в области педагогики более эффективным.
- использование эффективных дидактических практик
- некоторая минимальная педагогическая компетентность родителя: знание о возрастных особенностях и учебных потребностях, умение дифференцированно оценить уровень развития ребенка в данный момент времени, а также оценить влияние разных методов преподавания на своего ребенка, умение организовать учебную среду.
- характеристики личности родителя: адекватная и дифференцированная оценка своих педагогических компетенций, гибкость в оценке состояния учебных дел ребенка,

способность учесть множество переменных для принятия решения о выборе воспитательных средств; воспитательная уверенность, личностная зрелость.

- «предметная» компетентность родителя - знание научной дисциплины и умение ее преподавать.

Когда поддерживающий и безоценочно принимающий своего ребенка родитель выступает для своего ребенка учителем (который вынужден оценивать) это может создать неудобства для обоих, «притирку» ребенка к тому, что его родитель может быть в разных ролях, которые требуют о ребенка разных реакций. От родителя, решившего преподавать большую часть материала самостоятельно, может потребоваться значительный запас терпения и стойкости, а также гибкости и чуткости к особенностям восприятия ребенком учебного материала и его реакциям на разные формы преподавания; дополнительных усилий по организации среды, облегчающей процесс учебы.

## 4.1. Педагогическая компетентность родителей в семьях на домашнем обучении

Понятие педагогической компетентности родителей как части родительских знаний и опыта, который родители получают целенаправленно, появляется в работах, посвященных педагогике для детей с ОВЗ. Поскольку в вопросе обучения детей с ОВЗ педагоги столкнулись с разнообразием возможностей и ограничений детей с разными диагнозами, то в этой области впервые стало актуальным индивидуализированное обучение и индивидуальная оценка прогресса в учебе. Акцент на индивидуальном подходе характерен также и для обучения на дому. Поэтому, решая задачу поиска эффективных моделей родительства для семей на домашнем обучении, будет полезно обратиться к опыту педагогики для детей с ОВЗ, а также других педагогических подходов, нацеленных на индивидуализированное обучение, в части рекомендаций по развитию педагогических компетенций родителей, в том числе касающихся дидактики и организации обучения на дому.

Анализ материала этого раздела будет решать следующие задачи:

1) характеристика составляющих педагогической компетентности родителя, обучающего ребенка на дому;
2) характеристика взаимосвязей между этими компонентами, вклада каждого компонента или их сочетаний в развитие ребенка;
3) характеристика предпочтительного комплекса педагогических компетенций родителей из семей на домашнем обучении.

## 4.2. Социальная и коммуникативная компетентность родителя-педагога

Первый компонент педагогической компетентности родителей подразумевает способность родителей создать в семье благоприятные условия, улучшающие самочувствие и способствующие развитию ребенка, актуализирующие у него познавательные потребности и способствующие их удовлетворению. Это основа, без которой дидактические практики будут значительно менее эффективны.

Компоненты компетентности, мастерства родителей, рассматриваются в педагогике ОВЗ с точки зрения дальнейшего сотрудничества родителей и специалистов детских учреждений. Родители больше ответственны за развитие социальной компетентности ребенка, его благополучие и готовность к обучению в учебном учреждении, а педагоги - за передачу ребенку знаний и учебных навыков.

Овчарова Р.В. выделяет семьи с высоким или низким «воспитательным потенциалом». Семьи с высоким воспитательным потенциалом - это семьи, «в которых семья и родительство являются терминальными жизненными ценностями, в которых присутствует безусловное принятие ребенка как личности, позитивное отношение ребенка к отцу (матери) и родителям как семейной чете, не нарушена структура семейных связей и функционально-ролевое взаимодействие, преобладают социально-желательный тип поведения родителей и социальная адекватность поведения детей» (Овчарова, 2003, с.166). Недостаток педагогических и психологических знаний, по ее мнению, является характеристикой дисфункциональной семьи.

Винтаева Т.Н. считает, что родители детей с ОВЗ должны активно участвовать в образовательно-воспитательном процессе. В педагогическую компетентность родителей она включает следующие компоненты: «личностный, гностический, конструктивный, организаторский, коммуникативный, рефлексивный» (Винтаева, 2015, с.90). Развитие педагогической компетентности родителей в подходе Винтаевой Т.Н. требует от них дополнительных целенаправленных усилий по саморазвитию: взаимодействие со специалистами детского учреждения по распределению функций коррекционного воздействия; посещение занятий по просвещению в вопросах воспитания и обучения методам взаимодействия с ребенком, включения его в совместную активность, использования специального оборудования для обучения.

Минина А.В. включает в область педагогических компетенций родителей компонент компетентностного опыта, который характеризует умение родителей применять педагогические знания в практике воспитания (Минина, 2014a). В результате формирующего эксперимента Минина А.В. доказала эффективность практического обучения и тренингов в развитии этого компонента, а также других компонентов педагогической компетентности родителей дошкольников в формировании самостоятельности у детей (гностического, мотивационно-личностного, коммуникативно-деятельностного компонентов) (Минина, 2014b). К таким же выводам приходят исследователи, вовлеченные в программу «Head Start» по педагогической поддержке малообеспеченных семей с детьми-дошкольниками (Marcon, 1998, Ansari, 2016). В семьях, чьи родители активно участвовали в обучающих мероприятиях программы, дети имели более высокие результаты академической успеваемости, чем в семьях, чьи дети просто посещали детский сад.

Хрусталькова Н.А. добавляет также аналитико-рефлексивный и индивидуально-творческий компоненты, характеризующие способность родителя к анализу и рефлексии, гибкость и вариативность его мышления (Хрусталькова, 2008).

В некоторых работах встречается термин «воспитание родителей» с целью повышения «качества домашнего воспитания». Несмотря на декларирование добровольности такого воспитания в концепции Овчаровой Р.В. проглядывается отношение к родителям как к объектам воспитания, не обладающих достаточной самостоятельностью: «Общим для всех программ по воспитанию родителей является стремление расширить их самостоятельность при решении разных задач...» (Овчарова, 2003, с.161). В данной же работе изучаются семьи, родители которых самостоятельны настолько, что приняли серьезное решение не отдавать ребенка в школу, потратив немало времени и усилий для изучения возможностей, ограничений, способов обучения ребенка на дому. Они самостоятельно изучают педагогическую и психологическую литературу, активно взаимодействуют со специалистами-психологами, педагогами. Значительная часть родителей в семьях на домашнем обучении имеет высшее образование (84%), причем, около 60% респондентов или их родственников не имеют педагогического образования; около половины респондентов указали, что не испытывают трудностей с расходами; около 40% родителей являются домохозяйками (95% респондентов данного опроса - женщины), около 15% - предприниматели, около половины респондентов - фрилансеры (Жуйкова, Ляликова, Карпова, 2018).

В рассмотренной литературе по педагогической компетентности родителей детей с ОВЗ нет рекомендованных техник организации обучения ребенка на дому. Содержательно

понятие педагогической компетентности родителей направлено на область компетенций, ответственных за создание благоприятной семейной атмосферы, за коммуникации с ребенком, развитие родительской ответственности и мотивации к заботе и развитию ребенка, за мотивацию к сотрудничеству со специалистами детских учреждений и саморазвитию в области детской психологии. Тем не менее, концепция родительского мастерства (компетентности) важна, поскольку содержит ориентиры и рекомендации для родителей и психологов по повышению качества взаимодействия с ребенком. В общей массе факторов, влияющих на развитие ребенка, фактор родительской компетентности в части способности создать благоприятные условия в семье для развития ребенка - самый значительный. Родителю важнее уметь разглядеть интерес ребенка к какому-либо теоретическому материалу, чем уметь его преподнести. Последнее можно оставить за тьютором или репетитором. Даже если родители ребенка на домашнем обучении большую часть учебных задач делегируют сторонним специалистам (репетиторам, преподавателям, кружкам или курсам), развитая педагогическая компетентность в значении описанных в этой части концепций будет помогать решать следующие задачи:

- между родителем и ребенком будет хороший контакт, благодаря которому родитель будет понимать, что происходит с его ребенком и с его учебными делами;
- будет создана хорошая основа для актуализации познавательной мотивации ребенка, а также для ее поддержания;
- родитель будет способен успешно взаимодействовать со сторонними специалистами (преподавателями, тьюторами) для организации индивидуальной программы обучения ребенка;
- родитель будет способен организовать подходящую среду для развития ребенка (подобрать материалы, оборудование, социальное окружение).

В вышеописанных концепциях немалое значение придается необходимости усилий внешних специалистов по мотивации родителей к ответственности за благополучие и развитие своих детей, для чего проводятся специальные развивающие занятия и встречи с родителями. В случае же родителей детей на домашнем обучении можно предположить, что фактор мотивации родителей к обучению своего ребенка уже достаточно развит, хотя уровень собственно педагогической компетентности может быть не всегда высоким. И для его развития можно было бы пользоваться профессиональной помощью психологов и педагогов.

### 4.3. Дидактическая компетентность родителей в семьях на домашнем обучении

Этот компонент педагогической компетентности родителей из семей на домашнем обучении относится к умениям родителей преподавать учебный материал (в том числе взаимодействовать с ребенком с целью обучения), оценивать уровень развития ребенка, а также организовать учебный процесс. Поскольку основная задача данной работы - поиск эффективных моделей родительства в семьях на домашнем обучении, данный компонент будет рассмотрен не очень глубоко. Тем не менее, стоит отметить, что именно он нуждается в изучении и практической проработке, а также в адаптации имеющихся школьных и альтернативных школьным дидактических практик к условиям преподавания в семьях на домашнем обучении.

Среди семей на домашнем обучении есть такие, в которых родители могут частично или полностью делегировать преподавание разным специалистам (например, ориентируясь на интересы ребенка и другие условия), а есть также и такие, в которых родители полностью занимаются преподаванием, особенно для детей младшего школьного возраста, соответствующего начальному образованию. В соответствии с данными исследования Жуйковой К.В. и др. только 6% хоумскулеров не посещают никаких секций или кружков, 19% - посещают 4 и более секций, остальные - от 2 до 3 секций. 78% респондентов ответили, что занимаются с детьми самостоятельно, однако, из данного исследования не ясно, какая часть из этих респондентов занимается обучением именно младших школьников, которое требует меньшего участия сторонних специалистов (Жуйкова, Ляликова, Карпова, 2018). Поэтому, развитие дидактического компонента педагогической компетентности может быть в разной степени актуальным для разных родителей. При этом, для разных родителей будут актуальны разные дидактические практики в зависимости от задач преподавания на данный момент.

## 4.4. Условия педагогической компетентности родителя-преподавателя в семьях на домашнем обучении

Проведенный в этой главе анализ концепций, изучающих педагогическую компетентность родителей, показал, что, с одной стороны, явление родительского преподавания не новое, и значительную часть взаимодействий родителя как учителя с ребенком как учеником на домашнем обучении можно интерпретировать как один из множества типов детско-родительских взаимоотношений, а значит, к ним применимы принципы известных подходов к родительству. Причем, рассмотренные концепции делают больший акцент на способностях родителя прежде всего к установлению таких

взаимоотношений с ребенком, которые способствуют его благополучию, развитию, готовности учиться. Дидактической компетентности родителей в рассмотренных концепциях уделяется небольшое внимание, поскольку традиционно роль дидактики отводилась сторонним преподавателям. То есть, с другой стороны, педагогическая компетентность родителей в семьях на домашнем обучении должна включать развитый дидактический компонент, особенно, если родитель берет на себя роль преподавателя.

Отвечая на вопрос, поставленный в начале главы, о том, может ли родитель эффективно сочетать две роли (родителя и преподавателя), в данной главе сделано следующее предположение: сочетание этих ролей может быть причиной ряда трудностей во взаимоотношениях родителя и ребенка, которые, тем не менее преодолимы.

## ГЛАВА 5. ПРОБЛЕМА ЗАДАЧ РАЗВИТИЯ И ОЦЕНКИ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА НА ДОМАШНЕМ ОБУЧЕНИИ

Если умение родителя преподавать учебный материал - больше желательная, чем обязательная составляющая педагогической компетентности родителей в семьях на домашнем обучении, то способность родителей оценить уровень развития ребенка действительно важна, не зависимо от того, насколько преподавание делегировано сторонним специалистам. От понимания уровня развития ребенка в данный момент зависит планирование дальнейшего обучения или коррекция используемых методов обучения. Кроме этого, вопрос оценки уровня развития ребенка на домашнем обучении также может быть интересен и важен внешним экспертам для сравнения уровня развития хоумскулеров и школьников.

В этой части неизбежно возникает необходимость сделать шаг в сторону, к задачам обучения на дому, так как в целом, оценка уровня развития ребенка призвана выявить, достигнута ли та или иная задача развития. В семьях на домашнем обучении есть возможность сформировать индивидуальную учебную программу, выбрать учебные задачи с разным содержанием с ориентацией на познавательные интересы ребенка и практически востребованные с точки зрения родителей знания и умения.

### 5.1. Подходы к содержанию задач обучения на дому

В работах по психологии развития и педагогике существуют следующие подходы к содержанию учебных задач.

В концепции «Учебной деятельности» Давыдова В.В. такими целями будут: развитое теоретическое мышление, учебная деятельность и ее субъект, ребенок (Давыдов, Маркова, 1981). Перед взрослым ставится задача не просто передать знания и опыт, а научить «учиться», то есть научить способам получения знаний. Теоретическим мышлением в концепции «Учебной деятельности» называется способность школьников находить общий принцип решения похожих задач, их стремление и умение пользоваться разными источниками и приемами (рефлексия, логические операции, «внутренний план действий») для нахождения этого общего принципа.

В концепции педагогики, ориентированной на развитие, делается акцент на развитии средств решения учебных задач. В соответствии с этой концепцией строилось обучение в экспериментальных школах, с которыми работали Давыдов В.В., Эльконин Д.Б. и другие (Нежнов, Хасан, Эльконин, 2006, Давыдов, Репкин, 1997).

Bentley T. при формировании задач обучения на дому считает важным обратить внимание на развитие не только компонентов multiple intelligences (логического, математического, пространственного, кинестетического, музыкального, интер- и интраперсонального, натуралистического компонентов интеллекта), но и эмоционального интеллекта, а также компонентов, развивающих интеллект, которые объединены в концепции развивающегося интеллекта D.Perkins «Learning Intelligence» (neural intelligence, experiential intelligence, reflective intelligence) (Bentley, 1998).

Tan W., Yasin M. считают, что школа не справляется с задачами морального воспитания, и эту задачу должна решать семья (Tan, Yasin, 2020). Хотя, в соответствии с данными социологического опроса, родители семей на домашнем обучении считают моральное развитие 6-й из 8-ми по степени важности задачей (Жуйкова, Ляликова, Карпова, 2018).

Божович Е.Д. считает, что на содержание учебных задач должен влиять сам ученик, выступая субъектом своей учебной деятельности, так как субъективный опыт будет больше использован им для решения практических задач, чем опыт, навязанный ученику как объекту обучения (Божович, 2000). По мнению Божович Е.Д., у ребенка должна быть возможность получить спонтанный опыт - опыт, который ребенок получает без контроля и навязывания со стороны взрослых.

Опрос общественного мнения показал, что на первом месте родители детей на домашнем обучении видят задачи развития познавательных качеств («умения учиться»),

поиск призвания ребенка и развитие индивидуальных способностей; задача подготовки к поступлению в ВУЗ - одна из последних по приоритетности (Жуйкова, Ляликова, Карпова, 2018).

Таким образом, задачи, которые можно поставить перед домашним образованием очень разнообразны и требуют разных методов оценки для понимания степени их реализации. Например, для оценки академической успеваемости и соответствия уровня знаний ребенка школьным стандартам будет достаточно методик, используемых в школах. Но для оценки, например, уровня сформированности учебной деятельности нужны иные методики, например, PISA (ряд задач в этом тесте Цукерман Г.А. считает «диагностирующими умение учиться» (Цукерман, 2005, с.91)); для оценки уровня развития интеллектуальных способностей и эмоционального интеллекта - методики оценки уровня вербального и невербального интеллекта, эмоционального интеллекта и т.д.

## 5.2. Подбор методов оценки уровня развития ребенка на домашнем обучении

Кроме как от задач обучения на дому выбор метода оценки может зависеть от других моментов:

1) Цели оценки: коррекция программы обучения; анализ трудностей, связанных с учебой; оценка эффективности выбранных методов обучения; оценка уровня освоения (выполнения) учебной задачи; оценка прогресса; оценка соответствия условиям отбора в учебное учреждение (вуз, колледж, учебная программа и др.).

2) Условий проведения оценки: возраст и особенности ребенка, наличный уровень умений и знаний; наличие доступных способов оценки; экологичность и этичность.

Из-за индивидуального подхода к содержанию программ обучения академический подход к оценке не всегда будет целесообразным. Индивидуальное содержание программ детей на домашнем обучении также ограничивает набор тестов, оценивающих уровень знаний по каким-либо школьным предметам, или оценивающих уровень интеллекта (поскольку тесты на интеллект часто ориентированы на «школьный» возраст, особенно в части, оценивающей кругозор).

Особенностью школьных тестов является то, что многие школьные тестовые задания направлены на оценку усвоения материала дисциплин, а не на оценку овладения ребенком какого-либо навыка (например, какой-либо мыслительной операции). Детям на домашнем

обучении приходится учиться по «двойному стандарту»: с одной стороны, они готовятся к сдаче школьного теста, построенного по определенной логике, с другой стороны, они могут изучать подчас противоречащие школьной программе материалы и методы. Это может создавать путаницу, или приводить к ошибкам в школьных тестах, которые с точки зрения школьной программы являются ошибками, а с точки зрения научного подхода - нет. Цукерман Г.А. называет это явление «ложными ученическими установками» - неправильными представлениями школьников о научных фактах или закономерностях, сформированными под влиянием школьного опыта, стремлением угадать, что «учитель ждет от ученика» (Цукерман, 1989, с.45).

Для индивидуальных целей оценки (оценка прогресса, анализ причин отставания или неуспешности, коррекции настоящей и будущей программы обучения, мотивации) хоумскулеры могут использовать такой метод оценки как дневники или портфолио (Griffith, 2004). Однако такой метод оценки не подходит для оценки внешними экспертами, сравнения успехов ребенка с другими.

Bently T. считает заблуждением мнение, что оценить уровень развития ребенка объективно могут только внешние эксперты (Bently, 1998), и при решений индивидуальных задач оценки лучше больше полагаться на собственные наблюдения и опыт. Тем не менее, Bently T. не исключает возможность и пользу внешней оценки для проведения исследований и развития области педагогики семейного обучения. Bently T. приводит пример метода оценки уровня развития ребенка на домашнем обучении, который одновременно может решать и индивидуальные задачи оценки, и задачи внешних наблюдателей «Study support code of practice by MacBeath J. and others» (Bently, 1998, с.153).

В данной работе с целью оценки уровня развития детей на домашнем обучении выбраны методики, оценивающие вербальный и невербальный интеллект, а также эмоциональный интеллект. Предполагается, что методики оценки интеллекта («матрицы Равена» и «Словесные субтесты») должны решать задачи оценки развития логического мышления (способности к обобщению, классификации, поиску взаимосвязей), математических умений. Данные тесты ограничены в оценке «умения учиться», например, инструментального использования математических знаний - как в некоторых вопросах теста PISA (Цукерман, 2005). Взаимосвязь уровня интеллекта и успеваемости в разных исследованиях неоднозначна. Одни исследователи находят положительную взаимосвязь между значениями тестов общих способностей и значениями методики невербального интеллекта, например, «Матрицы Равена» (Мухородова, Шрейбер, 2011, с.17), другие находят эту связь отрицательной, например, в исследовании успеваемости студентов при

высоких показателях методики ШТУР успеваемость студентов по некоторым дисциплинам была более низкой из-за неразвитости «умения учиться», то есть использовать интеллектуальные способности для разного типа задач (Дятлова, 2013).

Задачу оценки уровня развития эмоционального интеллекта будет решать тест MSCEIT-YRV Д.Мэйера, П.Сэловея, Д.Карузо. Авторы методики считают, что эмоциональный интеллект является частью социального интеллекта, благодаря которому индивид эффективен в его социальных взаимодействиях (способен различать эмоции окружающих и использовать эту информацию для эффективного взаимодействия) (Сергиенко, Ветрова, 2010). Кроме этого, развитый эмоциональный интеллект позволяет более эффективно решать индивидуальные задачи через понимание собственных эмоциональных реакций и состояний, их причин и способность использовать информацию о них для собственной деятельности и мышления.

То есть, из ряда перечисленных задач, которые сейчас ставятся внешними экспертами и самими родителями перед обучением детей на дому, для данного исследования выбраны задачи оценки вербального и невербального интеллекта и эмоционального интеллекта. Для более полной оценки уровня развития детей на домашнем обучении необходима оценка и других компонентов (умение учиться, моральное развитие и др.).

Таким образом, на данный момент не обнаружено каких-либо универсальных инструментов оценки, решающих одновременно задачи индивидуальной и внешней оценки уровня развития детей на домашнем обучении. Школьный контроль в форме аттестаций решает отдельную задачу, часто не связанную с задачами, которые хоумскулеры ставят перед обучением на дому. Отбор методик осложняется индивидуальным подходом к задачам, содержанию и формам обучения на дому.

# ГЛАВА 6. ОРГАНИЗАЦИЯ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Для задач данной работы в ее эмпирической части:

- отобраны методики оценки такой составляющей родительства как родительские установки и методики оценки уровня развития детей на домашнем обучении;
- проанализированы особенности стиля воспитания и установок испытуемых;
- проанализированы результаты оценки уровня развития испытуемых (детей);
- проанализирована взаимосвязь между установками и воспитательным стилем родителей и уровнем развития детей.

Таким образом, данное эмпирическое исследование позволяет оценить взаимосвязь компонентов родительства (родительские установки и стиль воспитания) с уровнем развития детей в семьях на домашнем обучении.

Сбор данных проводился с помощью он-лайн анкетирования и тестирования с использованием платформы goolge-forms.com. Испытуемые получили индивидуальные заключения по результатам диагностики. Статистические вычисления проведены с использованием программы SPSS-Statistics 26.0.

## 6.1. Описание выборки исследования

В исследовании приняли участие 33 семьи, или 35 родителей в возрасте от 30 до 48 лет (63% - в диапазоне 35-41 год). Основная часть испытуемых - женщины (91,4%). Также в исследовании приняли участие 25 детей в возрасте от 6 до 16 лет, из них мальчиков 72,2%. Большая часть испытуемых - 67% - находятся в возрастном диапазоне 8-12 лет.

Выборка формировалась посредством добровольного участия респондентов в исследовании: желающие принять участие (родители детей на домашнем обучении) откликались на предложение принять участие в исследовании, которое было опубликовано в специализированных группах для хоумскулеров в социальных сетях. Преобладание женщин среди респондентов можно объяснить несколькими причинами: традиционное распределение ролей в российской семье (женщине достается роль ухода за детьми), наличие свободного времени у матери для занятий с детьми из-за меньшей занятости на работе и возможностью работать дома. Тип занятости родителей, принявших участие в исследовании: 34% родителей имеют неполную занятость, 32% - не работают, 34% - имеют полную занятость. Характер работы родителей: 46% родителей работают вне дома, 54% - на дому.

Количество детей в семье: 60% семей имеют двоих детей (21 семья), 17% - одного ребенка (6 семей), 17% - троих детей (6 семей), 6% - четырех детей (2 семьи). Характер взаимоотношений со школой: в 49% семей дети не взаимодействуют со школой, в том числе не отчитываются перед школой посредством аттестаций (анскулинг), в 43% семей дети сдают аттестации в школе, в 9% семей дети сдают аттестации и занимаются со школьными учителями по некоторым предметам.

В исследовании приняли участие дети с разным опытом семейного обучения. Длительность периода семейного обучения определялась как процентная часть от общего времени обучения, начиная с 1-го класса. В 31% семей дети вообще не посещали школу; большую часть времени учились дома (от 50% до 89% всего времени обучения) дети из 31% семей; в 16% семей дети посещали школу большую часть времени (до 70% времени), в 32% семьях дети посещали школу 50% времени от общего времени обучения.

Причины перехода (выбора) семейного обучения были ранжированы родителями следующим образом. На первое место чаще всего родители ставят неудовлетворенность качеством школьного образования (47% родителей), а также неудовлетворенность атмосферой школьного коллектива или отношением к ребенку учителей (38%); такая причина выбора семейного обучения как необходимость в индивидуальной по содержанию и форме программе обучения выбирается реже (16%).

Семьи испытуемых живут в разных городах России и Украины (Кировская обл., Киев, Москва и МО, Санкт-Петербург, Красноярск, Екатеринбург, Ижевск, Казань, Краснодар).

## 6.2. Описание результатов

Из 33 семей прошли все этапы испытания 20 семей (семья = родитель плюс ребенок), 28 родителей заполнили родительскую часть тестов полностью, из них 8 семей не выполнили детскую часть (исключены из выборки для подсчета корреляций). Из 23 детей полностью выполнили детские тесты 20 детей, 3 - частично. Из одной семьи принимали участие оба родителя (2 родителя + 1 ребенок). Из трех семей принимали участие два ребенка (1 родитель + 2 ребенка). Из одной семьи принимали участие оба родителя и два ребенка (2 родителя +2 ребенка)[2].

[2] более подробная характеристика в Приложении 1.

6.2.1. Описание результатов методики исследования типов семейного воспитания Эйдемиллера Э.Г.

Для анализа данных по этой методике отобраны результаты 21 родителя. Из них 15 родителей (14 матерей и 2 отца) имеют сыновей, 6 - дочерей (6 матерей). А также: 6 родителей с детьми в возрасте от 6 до 9 лет, 10 родителей с детьми от 10 до 12 лет, 5 родителей с детьми в возрасте от 13 до 16 лет.

По результатам методики не обнаружено родителей с каким-либо из 5 типов дисфункциональных отношений (потворствующая или доминирующая гиперпротекция, жестокое обращение, эмоциональное отвержение, повышенная моральная ответственность, безнадзорность)[3].

Несмотря на то, что в исследовании приняли участие семьи, во взаимоотношениях которых отсутствует дисфункциональность (которая, с точки зрения автора методики, ведет к нежелательным акцентуациям у ребенка, невротическим расстройствам, социальной дезадаптивности и др.), по некоторым шкалам есть чрезмерная или недостаточная выраженность. Например, у 40% родителей недостаточно выражены значения шкалы «Г+» (гиперпротекция). Об оптимальном уровне протекции говорят средние значения, выбранные родителями. У 50% родителей недостаточно выражены значения по шкале «У-» (игнорирование потребностей ребенка). Особо важно отметить, что недостаточная выраженность значений наблюдается по шкалам «Т+», «З+» и «С+» (чрезмерность требований, запретов и санкций) - у 20%, 35% и 40%, что может говорить об излишнем потворствовании. А также важно отметить, что у 40% родителей чрезмерно выражены показатели по шкале «ВН» (воспитательная неуверенность). Эйдемиллер Э.Г. характеризует проявления «воспитательной неуверенности» родителей как чрезмерную уступчивость родителей, страх родителей перед сопротивлением ребенка (отсюда минимальность требований и санкций) (Эйдемиллер, 2005, с.125).

С другой стороны, у части родителей выраженность по шкале «предпочтение детских качеств» недостаточна (60% родителей), что можно расценивать как отношение этой части родителей к своим детям как к взрослым и требование от них выполнения задач не по возрасту (например, в контексте учебных задач).

---

[3] Тип дисфункциональных отношений выявляется при сочетании нескольких чрезмерно или недостаточно выраженных показателей по 20-ти шкалам опросника.

*Таблица 1. Результаты методики АСВ родителей*

| шкала | расшифровка шкалы | чрезмерная выраженность, кол-во респондентов% | | недостаточная выраженность, кол-во респондентов % | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | всего | девочки* | всего | девочки* |
| Г+ | гиперпротекция | 5 | 0 | 40 | 14 (50) |
| Г- | гипопротекция | 0 | 0 | 30 | 5 (17) |
| У+ | потворствование | 0 | 0 | 5 | 0 |
| У- | игнорирование потребностей ребенка | 5 | 0 | 50 | 14 (50) |
| Т+ | чрезмерность требований (обязанностей) | 0 | 0 | 20 | 5 (17) |
| Т- | недостаточность обязанностей | 20 | 5 (17) | 15 | 0 |
| З+ | чрезмерность требований-запретов (доминир.) | 0 | 0 | 35 | 5 (17) |
| З- | недостаточность требований-запретов | 5 | 0 | 5 | 0 |
| С+ | чрезмерность санкций (жестокий стиль восп.) | 5 | 0 | 40 | 10 (33) |
| С- | минимальность санкций | 30 | 10 (33) | 10 | 0 |
| Н | неустойчивость стиля воспитания | 5 | 0 | 45 | 10 (33) |
| РРЧ | расширение сферы родительских чувств | 5 | 0 | 5 | 5 (17) |
| ПДК | предпочтение детских качеств в ребенке | 10 | 0 | 60 | 19 (67) |
| ВН | воспитательная неуверенность | 40 | 10 (33) | 10 | 5 (17) |
| ФУ | фобия утраты ребенка | 0 | 0 | 25 | 0 |
| НРЧ | неразвитость родительских чувств | 0 | 0 | 25 | 10 (33) |
| ППСК | проекция на ребенка своих нежел. качеств | 10 | 0 | 20 | 10 (33) |
| ВК | вынесение конф. между супр. в сферу восп. | 5 | 5 (17) | 65 | 19 (67) |
| ПМК | предпочтение мужских качеств в ребенке | 20 | 10 (33) | 25 | 10 (33) |
| ПЖК | предпочтение женских качеств в ребенке | 0 | 0 | 75 | 19 (67) |
| *первое значение - процент об общего количества детей. второе значение - процент от количества девочек | | | | | |

Для более точной оценки характера воспитательного стиля необходимо дополнительное исследование этой составляющей родительства в семьях на домашнем обучении. Возможно, минимальность санкций (запретов и требований) у значительной части выборки может быть связана с отсутствием обязанностей по дому у ребенка из-за загруженности учебными делами, либо с другими причинами (образ жизни семей на домашнем обучении), что, однако, не исключает вероятность излишнего потворствования.

Кроме этого, излишнее (или, наоборот, чрезмерное) потворствование в семьях на домашнем обучении может быть связано с непониманием родителями дидактической составляющей взаимодействия с детьми: размытость и неопределенность задач обучения на дому препятствует более четкой и понятной и родителю и ребенку формулировке требований к объему и качеству обучения. Возможно, с этим также связаны и чрезмерно выраженные показатели по шкале «воспитательная неуверенность»: родители не уверены в правильности своих действий, поскольку их задачи как преподавателя не до конца ясны. Опять же, воспитательная неуверенность не всегда может быть обязательно связана с неопределенностью задач обучения на дому, а может быть связана с личностными

особенностями родителей (боязнью сопротивления ребенка, чувства вины перед ребенком и др.).

Важно также отметить, что родители более старших детей могут быть менее требовательны к ним в силу возраста, взросления ребенка, большей доли в детско-родительских отношениях элемента сотрудничества и меньшей - элемента доминирования родителей, большей самостоятельности подростка. В данном исследовании чрезмерно выраженные показатели по шкалам чрезмерность «требований, запросов, санкций» немного чаще встречается у родителей более младших детей. А недостаточная выраженность по этим же шкалам преобладает у родителей детей в возрасте 13-16 лет.

Еще один фактор, который может повлиять на потворствование, или, наоборот, жесткость санкций, а также на воспитательную неуверенность родителей - это родительский опыт (родительский «стаж» и/или количество детей в семье). В данном исследовании с увеличением возраста ребенка показатель чрезмерной выраженности воспитательной неуверенности родителей снижается: 50% родителей детей 6-9 лет имеют чрезмерную выраженность данного показателя, 40% родителей детей 10-12 лет и 0 родителей детей 13-16 лет.

*Таблица 2. Распределение результатов методики АСВ в зависимости от возраста ребенка*

| наименование шкал | родители детей 6-9 лет | | родители детей 10-12 лет | | родители детей 13-16 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **чрезмерная выраженность** | недостаточная выраженность | **чрезмерная выраженность** | недостаточная выраженность | **чрезмерная выраженность** | недостаточная выраженность |
| Т- | **2 (33%)** | 0 | **2 (20%)** | 2 (20%) | **0** | 0 |
| Т+ | **0** | 1 (17%) | **2 (20%)** | 0 | **0** | 1 (20%) |
| З+ | **0** | 1 (17%) | **0** | 3 (30%) | **0** | 3 (60%) |
| С+ | **0** | 0 | **1 (10%)** | 4 (40%) | **0** | 4 (80%) |
| С- | **1 (17%)** | 1 (17%) | **5 (50%)** | 1 (10%) | **1 (20%)** | 0 |
| ПДК | **0** | 3 (50%) | **2 (20%)** | 5 (50%) | **0** | 4 (80%) |
| ВН | **3 (50%)** | 0 | **4 (40%)** | 1 (10%) | **0** | 1 (20%) |

6.2.2. Описание результатов методики PARI (оценки родительских установок)

Для анализа результатов методики отобран 21 ответ: 6 ответов родителей девочек (6 матерей), 15 ответов родителей мальчиков (13 матерей и 2 отца).

Для удобства интерпретации значения показателей шкал объединены в 4 группы значений с:

1) низкими показателями (от 5 до 8 баллов),

2) средними показателями (от 9 до 14 баллов),

3) повышенными показателями (от 15 до 17 баллов),

4) высокими показателями (от 18 до 20 баллов).

В домене «отношение к своей родительской роли» (шкалы 3,5,7,11,13,17,19 и 23)[4] большая часть ответов сосредоточилась в группе значений со средними показателями, от 70 до 80% ответов, за исключением шкалы 23 («Несамостоятельность и зависимость матери»): 24% ответов попали в группу значений с высокими показателями[5].

В домене «отношение родителей к ребенку» (шкалы 1,14,15 и 21)[6] по шкале 1 («Побуждение словесных проявлений ребенка») 52% ответов попали в группу значений с высоким показателем. Также по шкале 21 («уравнительные отношения») 33% ответов попали в группу значений с высоким показателем.

В домене «излишняя эмоциональная дистанция с ребенком» (шкалы 8,9 и 16)[7] большая часть ответов сосредоточена в группе значений со средним показателем, от 66% до 90% значений.

В домене «излишняя концентрация на ребенке» (шкалы 2,4,6,10,12,18,20 и 22)[8] большая часть ответов также сосредоточена в группе значений со средним показателем, от 56% до 90% значений.

В целом, основное количество ответов находятся в группе значений со средними показателями (9-14 баллов).

---

[4] шкалы домена ОКСР (отношение к семейной роли): 3 - зависимость от семьи; 5 - ощущения самопожертвования (матери); 7 - семейные конфликты; 11 - сверхавторитет родителей; 13 - неудовлетворенность ролью хозяйки; 17 - безучастность мужа; 19 - доминирование матери; 23 - несамостоятельность матери.

[5] Подробнее о распределении результатов методики - в Приложении 2.

[6] шкалы домена ОРР (отношение родителей к ребенку): 1 - побуждение словесных проявлений, вербализаций; 14 - партнерские отношения;15 - развитие активности ребенка; 21 - уравнительные отношения между родителем и ребенком.

[7] шкалы домена ИЭДР (излишняя эмоциональная дистанция с ребенком): 8 - раздражительность, вспыльчивость; 9 - излишняя строгость; 16 - уклонение от конфликта.

[8] шкалы домена ИКР (излишняя концентрация на ребенке): 2 - чрезмерная забота; 4 - подавление воли; 6 - создание безопасности, опасение обидеть; 10 - исключение внесемейных влияний; 12 - подавление агрессивности; 18 - подавление либидо; 22 - стремление ускорить развитие ребенка.




*Рис.1. График «Распределение выбора значений методики PARI»*

Однако по некоторым шкалам есть отклонения в сторону очень высоких или очень низких показателей. В одних случаях это может быть позитивной тенденцией, в других, наоборот, негативной. Для удобства интерпретации были выбраны данные шкалы с такими отклонениями (23,21,22 и 1), а также ответы были сгруппированы в зависимости от возраста ребенка.

Например, по шкале 23 «зависимость и несамостоятельность матери» высокие показатели (18-19 из 20) у 24% родителей, повышенные показатели (15-17 из 20) у 33% родителей. Чаще повышенные и высокие показатели по этой шкале встречаются у родителей детей 10-12 лет (у 40% и 30% родителей соответственно). Средние значения по этой шкале чаще встречаются у родителей 13-16 лет и 6-9 лет (у 60% и 50% родителей соответственно). Повышенные или высокие показатели по этой шкале могут говорить о неудовлетворенности родителей своей семейной ролью, но такие значения есть только у одной из шкал домена «Отношение к своей родительской роли».

По шкале 21 «Уравнительные отношения между родителем и ребенком» домена «Излишняя концентрация на ребенке» большая часть ответов сгруппировалась в области повышенных или высоких значений (43% и 33%). В стремлении к уравнительным отношениям с ребенком важен баланс (как в вопросах обязанностей, так и прав ребенка), и, в зависимости от возраста ребенка, родитель регулирует уровень своей власти в участии решений и выборов ребенка. Чем старше ребенок - тем более он способен взаимодействовать с родителем «на равных», тем более эффективным будет стремление родителя к уравнительным отношениям с ребенком. В соответствии с результатами данного исследования чаще всего высокие показатели по этой шкале встречаются у родителей детей

10-12 лет (у 60% родителей), при чем ни у кого из родителей более старших детей (13-16 лет) нет высоких показателей по этой шкале, хотя у 40% родителей детей 13-16 лет все же повышенные показатели по этой шкале. Также у 50% родителей детей 6-9 лет повышенные показатели по данной шкале.

По шкале 22 «Стремление ускорить развитие ребенка» 39% родителей имеют низкие показатели (5-8 баллов из 20), 58% родителей имеют средние баллы (9-13 баллов из 20). Излишнее стремление ускорить развитие ребенка может вести к снижению познавательной мотивации. Чаще всего низкие значения по этой шкале встречаются у родителей более старших детей (13-16 лет) и, наоборот, более младших (6-9 лет): у 60% и 50% родителей соответственно. Вероятно, при взаимодействии с более старшими детьми это родительское стремление уже не актуально, а с более младшими - еще не достаточно актуально. Чуть более выражено это стремление у родителей детей средней группы (10-12 лет): у 70% родителей ответы попали в группу средних значений. Возможно, это стремление связано с началом переходного возраста и изменением интересов ребенка. В этом возрасте познавательная мотивация уступает потребности в интимно-личностном общении, приобщении к значимой группе сверстников. Эти изменения в ребенке могут вызвать у родителя это стремление в части именно учебы. Тем не менее, в данном исследовании это стремление даже у родителей детей 10-12 лет выражено незначительно.

Высокие показатели у большей части родителей встречаются по шкале «побуждение словесных проявлений, вербализаций» (шкала №1) домена «Отношение родителей к ребенку». У 52% родителей высокие баллы (18,19 или 20 баллов) по этой шкале, у 38% - повышенные баллы (15-17 баллов из 20). Такое поведение родителей как «побуждение словесных проявлений» ребенка является одной из характеристик авторитетного стиля воспитания и способствует большему взаимопониманию между родителями и детьми, а также развитию навыков рефлексии своего эмоционального состояния у ребенка, инициативы, самостоятельности. В теоретической части данной работы описаны эффекты авторитетного стиля воспитания в семье, а также его поведенческие проявления.

### 6.2.3. Описание результатов оценки уровня интеллектуального и эмоционального развития детей, участвовавших в исследовании

Дети, принявшие участие в данном исследовании, проходили тестирование по трем направлениям:

- вербальный интеллект («Словесные субтесты Переслени» - до 12 лет, с 13 лет - ШТУР),

- невербальный интеллект (Стандартные матрицы Равена - от 10 лет, Цветные матрицы Равена - от 6 до 9 лет),
- эмоциональный интеллект (от 10 лет - MSCEIT-YRV Д.Мэйера, П.Сэловея, Д.Карузо).

*Таблица 3. Обобщенные результаты оценки интеллектуального развития*

| наименование теста | всего испытуемых | количество правильных ответов, % | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 90-100 | 80-89 | 70-79 | 60-69 | 50-59 | 40-49 |
| Равен (Ст. матрицы), количество испытуемых | 15 | 1 (6%) | 6 (39%) | 6 (39%) | 1 (6%) | 0 | 1 (6%) |
| Равен (Цв.матрицы), количество испытуемых | 6 | 5 (83%) | 1 (17%) | | | | |
| Переслени, количество испытуемых | 13 | 8 (61%) | 4 (31%) | 1 (8%) | | | |
| ШТУР, количество испытуемых | 5 | 0 | 2 (40%) | 1 (20%) | 1 (20%) | | 1 (20%) |

В соответствии с рекомендациями к интерпретации тестов:

1) По тесту «Стандартные матрицы Равена»: 1 степень (особо высоко развитый интеллект, более 95% правильных ответов) не встречается ни у одного из респондентов; 2 степень (незаурядные умственные способности, выше среднего, 75-94% правильных ответов) встречается у **67%** респондентов (10 человек); 3 степень (средний уровень интеллекта, 25%-74% правильных ответов) - у **33%** респондентов (4 человека - от 67%, 1 человек - 45% правильных ответов); 4 степень и 5 степень (ниже среднего и интеллектуальные дефекты, до 24% правильных ответов) не встречается ни одного из респондентов.
2) По тесту «Цветные матрицы Равена»: 1 степень у 1 респондента (**17%**), 2 степень у 5 респондентов (**83%**), 3,4 и 5 степени не встречаются ни одного из респондентов.
3) По тесту «Словесные субтесты Переслени»: 4 уровень успешности (от 80% правильных ответов) - у 12 человек, **92%** респондентов; 3 уровень успешности (65-79% правильных ответов) - у 1 человек, **8%** респондентов, 2 и 1 уровни успешности (до 64%) - и у одного из респондентов.
4) По методике «ШТУР»:
- высокое умственное развитие (семиклассники - от 54%, восьмиклассники - от 65%, девятиклассники - от 72%, десятиклассники - от 80%) - 4 человека, **80%** респондентов,
- низкое умственное развитие (семиклассники - до 21%, восьмиклассники - до 28%, девятиклассники - до 32%, десятиклассники - до 36%) - 0 человек,

- между низким и высоким (у автора теста нет категории «среднее») - 1 человек, **20%** респондентов (43% правильных ответов у семиклассника, 13-летний возраст).

6.2.4. Описание результатов методики «ШТУР» (щкольный тест умственного развития)

В тестировании приняли участие 5 детей в возрасте от 13 лет. Лучше всего дети справились с заданиями групп «Осведомленность». Задания этой группы нацелены на оценку общей осведомленности школьников по материалам школьных предметов для соответствующего возраста (8-10 классов). Результаты распределились в диапазоне от 58% до 95% правильных ответов. 3 из 5 человек (60% испытуемых) имеют высокие баллы по этой шкале: 90-95% правильных ответов; 2 из 5 (40%) - средние: 58% и 65% правильных ответов.

По шкале «Аналогии» результаты распределились в диапазоне от 20% до 100% правильных ответов.

Хуже всего испытуемые справились с заданиями из группы «Классификации». Правильные ответы расположились в диапазоне от 35% до 75%.

Средние значения получились также по группам «Обобщение» и «Числовые ряды». Правильные ответы в группе «Обобщение» расположились в диапазоне от 53% до 74%, в группе «Числовые ряды» - от 43% до 83%. У 40% испытуемых (2 человека) в группе «Обобщение» - баллы 53%, у 60% испытуемых (3 человека) - от 68% до 74%. У 40% испытуемых (2 человека) по шкале «Числовые ряды» - баллы от 81% до 83%, у 60% (3 человека) - баллы от 43% до 65%.

*Таблица 4. Описательные статистики результатов методики ШТУР*

| | Осведомленность | Аналогии | Классификации | Обобщение | Числовые ряды | ОБЩИЙ БАЛЛ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| средний балл | 80 | 66 | 58 | 63 | 64 | 70 |

Из заложенных в тест типов логических связей - «вид - род», «часть - целое», «причина - следствие», «порядок следования», «противоположность», «функциональные отношения» - испытуемыми хуже идентифицируются связи следующих типов: «причина-следствие», «функциональные отношения» и «часть-целое».

6.2.5. Описание результатов методики «Словесные субтесты» Переслени Е.М.

В тестировании приняли участие учащиеся 6-12 лет. Из 13 детей 11 - мальчики, 2 девочки. Индивидуальный показатель выполнения теста - сумма баллов за правильные ответы по всем 4 субтестам. Результаты разместились в диапазоне от 72% до 97% правильных ответов. Младшая группа (5 детей от 6 до 8 лет включительно) - от 72% до 92% правильных ответов, старшая группа (7 детей от 9 до 12 лет включительно) - от 86% до 97% правильных ответов.

*Таблица 5. Описательные статистики результатов методики «Словесные субтесты»*

| | теоретический максимум | минимум | максимум | среднее | стандартная отклонения | стандартная средняя ошибка |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Значения методики «Словесные субтесты» Переслени | 100,00 | 72,00 | 97,00 | 89,4615 | 6,99542 | 1,940 |

4 уровень успешности (80%-100% правильных ответов) у 12 детей (92% детей), 3 уровень успешности (65%-79,9% правильных ответов) у 1 ребенка 6 лет (8% детей). Испытуемых с оценками, соответствующими 2 и 1 уровням успешности (до 65% правильных ответов) нет.

Лучше всего дети из обеих подгрупп справились с заданиями субтеста «Классификации», средний балл обеих подгрупп - 95%, у младшей подгруппы - 92%, у старшей - 96%. Хуже всего дети из обеих подгрупп справились с заданиями субтеста «Обобщения»: средний балл обеих подгрупп - 84%, у детей младшей подгруппы средний балл - 76%, у старшей - 89%. По субтесту «Осведомленность» средний балл обеих подгрупп - 90%, у детей младшей подгруппы - 82%, у старшей - 95%. По субтесту «Аналогии» средний балл обеих подгрупп - 89%, у детей младшей подгруппы - 86%, у старшей - 91%.

Результаты детей, выполнивших данный тест, можно условно сравнить с результатами более старших детей, выполнявших ШТУР. Некоторые субтесты этих тестов схожи: и в том и в другом есть субтесты «осведомленность», «аналогии», «классификации», «обобщения». В методике ШТУР сложность выше, предполагается овладение ребенком информацией по школьным предметам. Успешное выполнение субтестов «Классификации», «Аналогии», «Обобщения» в тесте ШТУР зависит не только от развитости способностей к данным логическим операциям, но и от сформированности соответствующих теоретических знаний по школьным предметам у ребенка. Словесные субтесты менее зависимы от школьной программы.

*Таблица 6. Результаты субтестов методик ШТУР и «Словесные субтесты»*

| название теста, подгруппа | средний балл по субтестам,% | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Осведомленность | Классификации | Аналогии | Обобщения |
| ШТУР | 80 | 66 | 58 | 63 |
| Переслени (обе подгруппы) | 90 | 95 | 89 | 84 |
| Переслени (младшая подгруппа) | 82 | 92 | 86 | 76 |
| Переслени (старшая подгруппа) | 95 | 96 | 91 | 89 |

Методики ШТУР и «Словесные субтесты» Переслени оценивают уровень сформированности логических операций (классификации, обобщения, выявления аналогий). Другие специалисты, использовавшие тест ШТУР для разных целей на выборке российских школьников и студентов отмечают:

- неразвиты логические операции у старшеклассников и студентов вузов (Ланкина, Афанасьева, Сазонова, 2000, с.131).
- низкий уровень корреляции с результатами тестов по физике и оценок по физике. То есть оценка по предмету не полностью отражает уровень сформированности логических операций, которые специалисты считают важными для успеха в дальнейшей учебе и научной деятельности. Если родители детей на домашнем обучении правильно понимают задачу образования, то у них есть возможность сместить акцент обучения на освоение учебных операций, в данном случае - логических приемов. С другой стороны, школьные или вузовские оценки могут содержать разный смысл: школа оценивает уровень наличных знаний, а получение хорошей оценки в вузе предполагает не только уровень знаний плюс развитые логические операции, но и другие развитые навыки учебной деятельности.

6.2.6. Описание результатов методики «Матрицы Равена» (Стандартные матрицы и Цветные матрицы)

В тестировании принял участие 21 ребенок 6-16 лет (5 девочек и 16 мальчиков). Дети 6-9 лет выполняли «Цветные матрицы Равена», дети от 10 лет - «Стандартные матрицы

Равена». 1 степень выполнения теста («Особо высокоразвитый интеллект», более 95% правильных ответов) - у 1 ребенка (5%), у 15 детей (71%) - 2 степень, «незаурядные умственные способности», от 75% до 94% правильных ответов; у 5 детей (24%) - 3 степень, «средний уровень интеллекта», 25-74% правильных ответов.

*Таблица 7. Описательные статистики результатов методики «Матрицы Равена»*

| | теоретический максимум | минимум | максимум | среднее | стандартная отклонения | стандартная средняя ошибка |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Значения теста «Матрицы Равена» | 100 | 45,00 | 100,00 | 81,38 | 11,96 | 2,610 |

Результаты теста «Стандартные матрицы Равена»: 1 степень (особо высоко развитый интеллект, более 95% правильных ответов) не встречается ни у одного из детей; 2 степень (незаурядные умственные способности. выше среднего 75-94% правильных ответов) - у **67%** (10 детей); 3 степень (средний уровень интеллекта 25%-74% правильных ответов) - у **33%** (4 ребенка - от 67%, 1 ребенок - 45% правильных ответов); 4 степень и 5 степень (ниже среднего и интеллектуальные дефекты, до 24% правильных ответов) - ни у одного из детей.

Результаты теста «Цветным матрицам Равена»: 1 степень у 1 ребенка (**17%**); 2 степень - у 5 детей (**83%**), 3,4 и 5 степени не встречаются ни у одного из детей.

*Таблица 8. Обобщенные результаты методик «Матрицы Равена»*

| название методики | всего испытуемых | 1 степень >95% правильных ответов | 2 степень 75%-94% правильных ответов | 3 степень 25%-74% | 4 степень 0%-24% |
|---|---|---|---|---|---|
| Стандартные матрицы Равена | 15 | 0 | 10 (67%) | 5 (33%) | 0 |
| Цветные матрицы Равена | 6 | 1(17%) | 5 (83%) | 0 | 0 |

6.2.7. Описание результатов методики MSCEIT-YRV

В тестировании приняли участие 17 детей (4 девочки и 13 мальчиков) в возрасте от 10 до 16 лет. Оценивался как общий результат теста, так и результаты 4-х ветвей теста и 2-х доменов (сочетаний ветвей), отвечающих за разные аспекты общего эмоционального интеллекта. Наиболее развитой составляющей эмоционального интеллекта детей,

участвовавших в тестировании, оказалась «понимание и анализ эмоций» - среднее значение 84% (или 0,71 при теоретическом максимуме 0,82). Результаты по остальным ветвям - не ниже 69%: ветвь «восприятие и оценка эмоций» - 73% (0,43 при теоретическом максимуме 0,59), ветвь «сознательное управление эмоциями» - 72% (0,42 при теоретическом максимуме 0,58), ветвь «использование эмоций для повышения эффективности мышления и деятельности» - 69% (0,38 при теоретическом максимуме 0,55).

Домен «Опытный» объединяет ветви 1 и 2 и характеризует способность понимать и использовать эмоции для саморегуляции и мыслительных процессов. По этому домену среднее значение - 76% (0,41 при теоретическом максимуме 0,54). Домен «Стратегический» характеризует ту же способность понимать и использовать эмоции ребенком в во взаимодействии с окружающими людьми (объединяет ветви 3 и 4). По этому домену среднее значение - 80% (0,55 при теоретическом максимуме - 0,69).

Общий средний результат теста - 0,46 при теоретическом максимуме 0,59 или 78%.

Поскольку данная методика находится на стадии доработки для российской аудитории, то нельзя определить, насколько полученные данные высокие или средние, однако, их можно использовать для подсчета статистических корреляций со значениями тестов родителей.

*Таблица 9. Описательные статистики результатов MSCEIT-YRV*

| | теоретический максимум (минимум - 0,02) | минимум | максимум | среднее | стандартная отклонения | стандартная средняя ошибка |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Эмоциональный интеллект общий | 0,59 | 0,39 | 0,51 | 0,46 | 0,03 | 0,008 |
| Домен «Опытный» | 0,54 | 0,33 | 0,46 | 0,41 | 0,04 | 0,009 |
| Домен «Стратегический» | 0,69 | 0,45 | 0,65 | 0,55 | 0,06 | 0,015 |
| Ветвь 1 «Восприятие и оценка эмоций» | 0,59 | 0,28 | 0,50 | 0,43 | 0,06 | 0,015 |
| Ветвь 2 «Использование эмоций для повышения эффективности мышления и деятельности» | 0,55 | 0,26 | 0,46 | 0,38 | 0,06 | 0,014 |
| Ветвь 3 «Понимание и анализ эмоций» | 0,82 | 0,54 | 0,82 | 0,71 | 0,09 | 0,020 |
| Ветвь 4 «Сознательное управление эмоциями» | 0,58 | 0,35 | 0,53 | 0,42 | 0,06 | 0,013 |

### 6.2.8. Взаимосвязь уровня интеллектуального, эмоционального развития детей и родительских установок

Для проверки статистической взаимосвязи между компонентами родительства и уровня развития ребенка из полученных данных были отобраны определенные шкалы некоторых методик. Из данной части анализа исключены результаты теста ШТУР, Переслени из-за низкого числа участников (5 и 13 соответственно). Уровень развития ребенка представляют результаты методики «Матрицы Равена» и MSCEIT-YRV (в том числе 2 домена, 4 ветви этого теста). Из «родительской» части тестового материала отобраны результаты шкал, в которых чаще всего наряду со средними встречаются крайние (высокие и/или низкие) значения.

Статистический анализ взаимосвязи производился с помощью непараметрической оценки (коэффициент корреляции Спирмена).

Между значениями шкалы 22 «Стремление ускорить развитие ребенка» домена «Излишняя концентрация на ребенке» методики PARI и значениями общего эмоционального интеллекта статистически установлена отрицательная корреляция ($r=-0,656$, $p<0,01$). То есть, чем выше стремление родителя ускорить развитие ребенка, тем менее развит эмоциональный интеллект ребенка. Между значениями этой же шкалы и значениями доменов и ветвей методики MSCEIT-YRV статистические корреляции слабые отрицательные либо очень слабые отрицательные. Между значениями этой же шкалы и значениями теста «Матрицы Равена» установлена отрицательная корреляция ($r=-0,274$, $p<0,1$).

Между значениями шкалы 1 «Побуждение словесных проявлений, вербализаций» домена «Отношение родителей к ребенку» методики PARI и значениями общего эмоционального интеллекта статистически установлена очень слабая положительная корреляция ($r=0,221$, $p\pm0,1$), а также установлена положительная корреляция между значениями этой шкалы и значениями ветви теста MSCEIT-YRV «Использование эмоций для повышения эффективности мышления и деятельности» ($r=0,401$, $p<0,1$).

Между значениями шкалы 23 «Несамостоятельность и зависимость матери» домена «Отношение к своей семейной роли» методики PARI и значениями общего эмоционального интеллекта и теста «Матрицы Равена» установлена отрицательная корреляция ($r=-0,052$, $p<0,5$ и $r=-0,018$, $p<0,5$ соответственно). Между значениями той же шкалы и значениями

ветви теста MSCEIT-YRV «Использование эмоций для повышения эффективности мышления и деятельности», однако, установлена положительная корреляция ($r=0,430$, $p<0,1$).

Между шкалой «Воспитательная неуверенность» методики АСВ Эйдемиллера Э.Г. и большей частью значений теста MSCEIT-YRV и методики «Матрицы Равена» установлены положительные слабые корреляции, за исключением ветви «Использование эмоций для повышения эффективности мышления и деятельности» (очень слабая отрицательная $r=-0,005$, $p\pm0,1$).

Между значениями шкал «С-» («Минимальность санкций»), «Т-» («Минимальность требований») и значениями теста MSCEIT-YRV и «Матрицы Равена» установлены положительные, либо отрицательные корреляции. За исключением отрицательной корреляции между значениями домена «Опытный» теста MSCEIT-YRV и значениями шкалы «Т-» ($r=-0,544$, $p<0,05$).

В целом, полученные статистические корреляции подтверждают гипотезу исследования о том, что менее желательные родительские установки и поведение коррелируют с более низкими результатами методик оценки уровня развития интеллекта и эмоционального интеллекта ребенка. Исключением является установленная положительная корреляция значений шкалы «Воспитательная неуверенность» методики АСВ и большей части значений методик оценки уровня развития интеллекта и эмоционального интеллекта ребенка. Можно предположить, что в семьях на домашнем обучении воспитательная неуверенность родителей может активизировать их рефлексию и активность с целью оценки и переоценки своих действий, их последствий, оценку постоянно меняющейся обстановки и задач домашнего обучения. Неуверенность в правильности выбранных воспитательных действий может побуждать родителей более качественно и ответственно подходить к вопросам взаимодействия с ребенком, выбора форм и методов обучения, что отражается на уровне развития ребенка.

С другой стороны, большого числа положительных корреляций между желательными родительскими установками и более высокими результатами оценки уровня развития детей не обнаружено, за исключением положительной корреляции между значениями шкалы 1 («Побуждение словесных проявлений ребенка») методики PARI и значениями некоторых ветвей MSCEIT-YRV (например, ветвь «Использование эмоций для повышения эффективности мышления и деятельности» $r=0,401$, $p<0,1$). Это можно объяснить тем, что желательные качества родительских установок у большей части испытуемых представлены в диапазоне средних значений, а показатели детских тестов попадают в группу выше среднего или высоких.

## 6.3. Обсуждение результатов

Уровень развития и успеваемость детей на домашнем обучении, принимавших участие в исследовании, оказался в целом высоким, детей с низкими показателями тестов на вербальный и невербальный интеллект, а также на эмоциональный интеллект в выборке не оказалось. В связи с этим, несмотря на слабый уровень корреляций между значениями шкал, оценивающих родительские установки, и значениями тестов оценки уровня развития детей, можно предположить, что модели родительства в исследуемых семьях тем или иным образом способствуют развитию и успеваемости детей на домашнем обучении.

В целом, модель родительства, которую можно вывести из обобщенных результатов данного исследования, соответствует концепциям родительства, рассмотренных в теоретической части данной работы:

1) характеристики авторитетного стиля воспитания проявляются в следующих значениях: высокие показатели у большей части родителей по шкале «Побуждение словесных проявлений, вербализаций» методики PARI, которые имеют слабую положительную корреляцию со некоторыми значениями тестов оценки уровня развития детей; показатели большей части шкал методики PARI сосредоточены в группах значений со средними показателями, что говорит о балансе в родительском поведении между удовлетворением желаний ребенка и подчинении его поведения социальным нормам; низкие и средние показатели у большей части родителей по шкале «Стремление ускорить развитие ребенка» методики PARI, которые имеют отрицательную корреляцию со некоторыми значениями тестов оценки уровня развития детей;
2) в детско-родительских отношениях отсутствуют элементы дисфункциональности в соответствии с результатами методики АСВ.

Однако есть также и несоответствие полученных результатов и некоторых принципов концепций родительства, рассмотренных в теоретической части данной работы.

Предполагалось, что несамостоятельность матери, воспитательная неуверенность и минимальность требований и санкций должны иметь отрицательные корреляции с результатами оценки уровня развития детей. В концепции Baumrind D. ненаказуемость, принятие, согласие со всеми пожеланиями ребенка являются характеристиками попустительского стиля воспитания. По мнению Эйдемиллера Э.Г., минимальность запретов и требований в детско-родительских отношениях может быть причиной развития гипертимного типа личности у ребенка (Эйдемиллер, 2005, с.120). В исследовании Baumrind

D. есть данные о том, что высокая требовательность и контроль родителей в сочетании с теплотой и заботой в отношениях с ребенком соответствует более высоким показателям успеваемости детей (Baumrind, 1966, с.899). По результатам данного исследования минимальность санкций и требований имеет не всегда отрицательную корреляцию с результатами оценки уровня развития детей, особенно эмоционального интеллекта (за исключением отрицательной корреляции с доменом «Опытный» теста MSCEIT-YRV, $r=-0,544, p<0,05$). Это может быть связано с особенностями выборки, в которую попали дети с высокими результатами оценки уровня развития, либо с тем, что элементы потворствования при взаимодействии с детьми отрицательно влияют на успеваемость детей при сочетании с какими-то другими факторами.

Воспитательная неуверенность родителей имеет положительную корреляцию с результатами оценки уровня развития детей. По мнению Эйдемиллера Э.Г. такая черта стиля воспитания может стать причиной чувства вины у родителя перед ребенком, страхом перед его сопротивлением. Возможно, у родителей, принявших участие в исследовании действительно есть такая черта, но также возможно, что родители таким образом отразили ситуацию неопределенности, которая характерна для домашнего обучения, и их сомнения и неуверенность связаны с характером такого обучения.

Несамостоятельность матери (шкала 23 методики PARI) также имеет различные корреляции с уровнем развития ребенка. Это может говорить о том, что высокая несамостоятельность и зависимость матери не связана с успеваемостью ребенка, хотя может быть причиной неудовлетворенности своей ролью, неуверенностью в себе матери.

Более высокий уровень корреляций проявился при определении взаимосвязи с уровнем эмоционального интеллекта, чем с уровнем невербального интеллекта.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данная работа посвящена определению эффективных моделей родительства в семьях на домашнем обучении. У родителей, решивших заниматься обучением детей на дому, на данный момент есть немного доступных методических и практических рекомендаций по организации учебного процесса и взаимодействия с ребенком. Имеющиеся рекомендации, изученные в данной работе, больше направлены на формирование умений родителей создать благоприятную обстановку для жизни и развития ребенка, а также появления у ребенка готовности к школьному обучению. Не было обнаружено работ о компетентности родителя как преподавателя.

Поэтому, при анализе имеющихся концепций обучения (воспитания) делался акцент на их пригодности к ситуации домашнего обучения. В результате анализа, проведенного в теоретической части данной работы, а также в результате эмпирического исследования, сделаны следующие выводы:

1) Авторитетный стиль воспитания встречается чаще в семьях с детьми, имеющими более высокие показатели умственного и эмоционального развития.

2) Когнитивный компонент родительства (родительские представления, ожидания, установки) в семьях на домашнем обучении приобретают особую роль из-за специфики этого обучения. Этот компонент родительства в семьях на домашнем обучении может иметь большую силу в определении родительского поведения, поскольку данные родители вынуждены больше размышлять о выборе того или иного метода обучения, больше наблюдать за процессом развития ребенка, рефлексировать и анализировать как свои взаимоотношения с ребенком, так и изменения в его развитии.

3) Выполняя роль преподавателя, родители в семьях на домашнем обучении могут столкнуться с рядом трудностей, однако, эти трудности преодолимы через развитие педагогической компетентности родителя (и ее составлющих: социально-коммуникативной и дидактической компетентностей).

4) Среди методов оценки уровня развития интеллекта и эмоционального интеллекта ребенка на домашнем обучении нет универсальных методик, одинаково подходящий для целей индивидуальной или внешней экспертной оценки из-за характера обучения на дому (индивидуальный подход к задачам, формам и содержанию обучения в семье). Имеющиеся традиционные школьные методики оценки или методики оценки интеллекта и эмоционального интеллекта частично охватывают область задач домашнего обучения.

5) Проведенное эмпирическое исследование частично подтвердило гипотезу о связи интеллектуального и эмоционального уровня развития ребенка на домашнем обучении и родительских установок, а также стиля воспитания. У большей части детей, принявших участие в исследовании, оказались высокие результаты оценки уровня развития интеллекта и эмоционального интеллекта. Семей с дисфункциональным типом взаимоотношений среди испытуемых не оказалось. Ожидаемые отрицательные корреляции по результатам исследования получились между стремлением ускорить развитие ребенка у родителей и интеллектуальным и эмоциональным уровнем развития детей. Ожидаемые положительные связи между стремлением к контакту у родителей и интеллектуальным и эмоциональным уровнем развития детей оказались не значительными. Ожидаемые отрицательные корреляции между несамостоятельностью матери и интеллектуальным и эмоциональным уровнем развития ребенка оказались положительными. Корреляции между воспитательной неуверенностью родителей и результатами оценки интеллектуального и эмоционального уровня развития детей оказались слабыми положительными.

Результаты данного исследования могут быть в дальнейшем уточнены в части содержания элемента «Воспитательная неуверенность» - связано ли содержание этого элемента родительства с личностными характеристиками родителя, либо с ситуацией обучения на дому, которая обладает высокой степенью неопределенности (из-за возможности индивидуально подходить к выбору задач, форм и содержания обучения, а также из-за отсутствия универсальных практических рекомендаций к организации и оценке результатов обучения на дому). А также, какими положительными и негативными качествами обладает этот элемент в своем воздействии на детско-родительские отношения и обучение детей на дому (связан ли он, например, с большей рефлексивностью и осознанностью родителей в семьях на домашнем обучении, или, наоборот, с их чувством вины и страхом перед сопротивлением ребенка).

Таким образом, проведенный в данной работе анализ и полученные результаты исследования позволяют говорить о том, что в целом, структура и механизмы родительства в семьях на домашнем обучении схожи с таковыми в имеющихся подходах к родительству, хотя и обладают некоторыми отличиями, которые необходимо учитывать родителям при взаимодействии с детьми, организации домашнего обучения и, если необходимо, преподавания. С одной стороны, индивидуальный подход к выбору задач, форм и содержанию обучения, делает поведение родителей более осознанным в части преподавания и взаимодействия с детьми, с другой стороны, уникальность каждой семьи может восприниматься родителями как ситуация с высокой степенью неопределенностью и быть

причиной неуверенности и сомнений (в данном исследовании это выразилось в более высоких показателях по шкале «Воспитательная неуверенность» методики АСВ).

Дальнейшим развитием темы могли бы стать более глубокие исследования содержания и структуры когнитивного компонента родительства в семьях на домашнем обучении, а не только установок (представления родителей, знания родителей о педагогических подходах и техниках, особенностях детской психологии и др.), в том числе его связи с характером детско-родительских взаимоотношений и уровня развития ребенка; а также более глубокое исследование задач обучения на дому и уровня развития детей на домашнем обучении (в данном исследовании оценивались отдельные компоненты развития ребенка), например, навыки сформированной учебной деятельности, уровень познавательной мотивации и др.

**Литература**


3. Федеральный закон «Об образовании» N 3266-1 (от 10.07.1992) URL: http://dokipedia.ru/document/5161859 (дата обращения: 16.06.2020).
4. Анастази А., Урбина С. Психологическое тестирование. СПб, 2005. 688 с.
5. Бандура А. Теория социального научения. СПб. 2000. 320 с.
6. Божович Е.Д. Психолого-педагогические проблемы развития школьника как субъекта учения. Москва-Воронеж. 2000. 192 с.
7. Бурменская Г.В., Карабанова О.А., Лидерс А.Г. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей. М. 1990. 82 с.
8. Винтаева Т.Н., Вареницина Г.Г., Тарабыкина А.А. Формирование педагогической компетентности родителей как условие развития социально-адаптивной личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Поволжский педагогический вестник. 2015. № 4. С. 87-94.
9. Выготский Л.С. Психология. М. 2000. 1007 с.
10. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Психология как объективная наука. М., Воронеж. 1998. С. 272—317.
11. Давыдов В.В., Маркова А.К. Концепция учебной деятельности школьников // Вопросы психологии. 1981. № 6. С. 14-28.
12. Давыдов В.В., Репкин В.В. Организация развивающего обучения в 5-х, 9-х классах средней школы // Экспериментальная программа развивающего обучения по русскому языкую 5-9-е классы. Томск. 1997. №1. С. 15-34.
13. Дятлова К.Д. Формирование индивидуальных стилей учения студента // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2013. № 5. С.55-59.
14. Жуйкова К.В., Ляликова С.В., Карпова В.М. Семейно-домашнее обучение как модель образования будущего: Аналитический отчет по результатам социологического исследования /под общ. ред. А.И. Антонова. М. 2018. 145 с.
15. Каган В.Е. Психогенные формы школьной дезадаптации // Вопросы психологии. 1984. № 4. С.89-95.
16. Ланкина М.П., Афанасьева Ю.А., Сазанова Н.Г. Диагностика приемов формирования понятий у школьников и студентов с помощью тестов по физике // Вестник Омского университета. 2000. № 2. С.130-132.
17. Личко Е.А. Подростковая наркология: руководство для врачей. Л. 1991. 304 с.

18. Лобаскова М.М., Коротаева С.А. Комплекс методик для исследования познавательной сферы подростков с трудностями в обучении. Ижевск. 2016. 92с.
19. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М. 2008. 392 с.
20. Минина А.В. Компетентность современных родителей в воспитании самостоятельности у дошкольников // Дискуссия. 2014. №1. С.131-137.
21. Минина А.В. Формирование педагогической компетентности родителей в воспитании самостоятельности у детей дошкольного возраста // Теория и практика общественного развития. 2014. №13. С. 100-104.
22. Мухородова О.Е., Шрейбер Т.В. Прогрессивные матрицы Равена. Методические рекомендации. Ижевск. 2011. 70 с.
23. Нежнов П.Г., Хасан Б.И., Эльконин Д.Б. Педагогика, ориентированная на развитие. Мониторинг индивидуального прогресса учебных действий школьников. Красноярск. 2006. 132 с.
24. Овчарова Р.В. Родительство как психологический феномен: учебное пособие. М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. 496 с.
25. Овчарова Р.В. Родительство. М. 2006. 496 с.
26. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства. М. 2003. 319 с.
27. Орлова А.В. Влияние стиля семейного воспитания на развитие личности детей школьного возраста // Психологические науки, 2017. № 8. С.111-114.
28. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. М. 2001. 672 с.
29. Сергиенко Е.А., Ветрова И.И. Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v. 2.0). М. 2010. 176 с.
30. Столин В.В. Самосознание личности. М. 1983. 288 с.
31. Хрусталькова Н.А. Педагогическая компетентность у родителей в профессионально-замещающей семье: содержание, структура, критерии и уровни сформированности // Известия ВУЗов. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2008. № 3. С.108-115.
32. Цукерман Г.А. Условия развития рефлексии у шестилеток // Вопросы психологии. 1989. № 2. С. 40-46.
33. Цукерман Г.А. Система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова как ресурс повышения компетентности российских школьников // Вопросы психологии. 2005. № 4. С.84-95.
34. Шнейдер Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков. М. 2005. 336 с.
35. Эйдемиллер Э.Г. Детская психиатрия. СПб. 2005. 1120 с.

36. Ainsworth M. Blehar M., Waters E., Wall S. Patterns of Attachment. A Psychological Study of the Strange Situation. New York and London. 2014. 391 p.
37. Ansari A., Gershoff E. Parent Involvement in Head Start and Children's Development: Indirect Effects Through Parenting // Journal of Marriage and Family. 2016. April (78). Pp.562-569.
38. Baldwin A.L., Cole R.E., Baldwin C.P. Parent pathology, family interaction, and the competence of the child in school. Monographs of the Society for Research in Child Development, 1982. № 5. p.72-80.
39. Bates J.E., Pettit G.S. Temperament, parenting and socialization in Grusec J. and Hastings P. Handbook of socialization. NY, 2014. 717p.
40. Baumrind D. Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior // Child Development. 1966. № 4. Pp. 887-907.
41. Beijersbergen M.D., Juffer F., Bakermans-Kranenburg M.J., van Ijzendoorn M.H. Remaining a becoming secure: Adolescence in a longitudinal adoption study // Developmental psychology, 2012. № 5. Pp.1277-1282.
42. Belsky J., Fearon R.M.P., Bell B. Parenting, attention and externalizing problems: testing mediation longitudinally, repeatedly and reciprocally // Journal of Child Psychology and Psychiatry, 2007. № 12. Pp.1233-1242.
43. Belsky J. The Determinants of Parenting: A Process Model // Child Development. 1984. № 1. Pp.83-96.
44. Benasich A.A., Brooks-Gunn J. Maternal Attitudes and Knowledge of Child-Rearing: Assoeiations with Family and Child Outcomes // Child Development. 1996 (67). Pp.1186-1205.
45. Bentley T. Learning beyond the classroom. Education for changing world. London. 1998. 209 p.
46. Bornstein M.H., Putnick D.I., Suwalsky J.T.D. Parenting cognitions - parenting practices - child adjustment? The standard model // Development and Psychopathology, 2018. №2. Pp.399-416.
47. Damon W., Lerner R., Renninger K.A., Sigel I.E. Handbook of Child Psychology. Sixth Edition. New Jersey 2006. P.911.
48. Dielman T.E., Barton K., Cattell R.B. Relationships among Family Attitudes and Child Rearing Practices // The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development. 1977 (130). Pp.105-112.

49. Din N.M, Ayub A.F.M., Tarmizi R.A. Influence of parental involvement and peer support on mathematics engagement among Malaysian secondary school students // Malaysian Journal of Mathematical Sciences, 2016. № 10. Pp. 175-185.
50. Ferguson C. J. Spanking, corporal punishment and negative long-term outcomes: A meta-analytic review of longitudinal studies // Clinical Psychology Review, 2013 (33). Pp.196-208.
51. Grifith M. The Homeschooling Handbook: from preschool to high school: a parent's guide. New York. 2004. 575 p.
52. Langier C. Moral upbringing of children in the context of transformations of modern families: An overview of issues // ZeszytyNaukoweWyższejSzkołyHumanitas. Pedagogika, 2016. № 12. Pp.147-157.
53. Maccoby E.E., Martin J.A. Socialization in the context of the family: Parent-child interaction in Mussen P.H., Hethertington. Handbook of child psychology: vol.4. Socialization, personality, and social development. New York. Wiley. 1983. Pp.1-101.
54. Marcon R. Moving up the Grades: Relationship betwen Preschol Model and Later Schol Sucess // Early childhood research and practice. 2002. № 1. Pp.1-26.
55. Marcon R. Differential Impact of Preschool Models on Development and Early Learning of Inner-City Children: A Three-Cohort Study // Developmental Psychology. 1999. № 2. Pp.358-375.
56. Marcon R. Predicting parent involvement and its influence on school success: A follow-up study. Washington. 1998. 15 p.
57. McGillicuddy-DeLisi A.V. The Relationship between Parents' beliefs about Development and Family Constellation, Socioeconomic Status, and Parents' Teaching Strategies in Laosa L. Sigel I. Families as Learning Environment for Children. New York and London. 1982. 395 p.
58. Sigel I. Families as Learning Environment for Children. New York and London. 1982. 395 p. P.66.
59. Sunil S., Verma S. Moral sociolization: the role of parents // IAHRW International Journal of Social Sciences Review, 2018. № 6(1). Pp.165-170.
60. Tan W.N., Maizura Yasin. Parents' Roles and Parenting Styles on Shaping Children's Morality // Universal Journal of Educational Research, 2020. № 8. Pp.70-76.
61. Wicker A. Attitudes versus Actions: The Relationship of Verbal and Overt Behavioral Responses to Attitude Objects // Journal of Social Issues. 1969. № 4. Pp. 41-78.

Приложение 1. Характеристика выборки исследования

| | |
|---|---|
| общее количество родителей | 35 человек (33 семьи) |
| женщины | 33 |
| мужчины | 2 |
| семьи с 2 детьми | 21 семья (60%) |
| пары «1 родитель-2 ребенка» | 3 пары |
| пары «1 ребенок-2 родителя» | 1 пара |
| пары «2 родителя-2 ребенка» | 1 пара |
| одинокие мамы | |
| прошли испытания только родители без участия детей (не включены в выборку) | 16 человек |
| дети этих семей вообще не посещали школу | 10 (31%) |
| более 60% времени посещали школу | 10 (31%) |

Приложение 2. Распределение результатов методики PARI

| шкалы | кол-во значений с низким показателем, % | кол-во значений со средним показателем, % | кол-во значений с повышенным показателем, % | кол-во значений с высоким показателем, % |
|---|---|---|---|---|
| ОКСР 3 | 24 | 76 | 0 | 0 |
| ОКСР 5 | 14 | 76 | 10 | 0 |
| ОКСР 7 | 5 | 71 | 24 | 0 |
| ОКСР 11 | 10 | 75 | 15 | 0 |
| ОКСР 13 | 10 | 75 | 15 | 0 |
| ОКСР 17 | 5 | 80 | 15 | 0 |
| ОКСР 19 | 15 | 70 | 15 | 0 |
| ОКСР 23 | 0 | 43 | 33 | 24 |
| ОРР 1 | 0 | 5 | 43 | 52 |
| ОРР 14 | 10 | 75 | 15 | 0 |
| ОРР 15 | 5 | 80 | 10 | 5 |
| ОРР 21 | 0 | 24 | 43 | 33 |
| ИЭДР 8 | 29 | 66 | 5 | 0 |
| ИЭДР 9 | 15 | 65 | 15 | 5 |
| ИЭДР 16 | 10 | 90 | 0 | 0 |
| ИКР 2 | 24 | 76 | 0 | 0 |
| ИКР 4 | 0 | 76 | 24 | 0 |
| ИКР 6 | 0 | 90 | 10 | 0 |
| ИКР 10 | 10 | 85 | 5 | 0 |
| ИКР 12 | 15 | 75 | 10 | 0 |
| ИКР 18 | 24 | 76 | 0 | 0 |
| ИКР 20 | 10 | 80 | 10 | 0 |
| ИКР 22 | 39 | 56 | 5 | 0 |

Приложение 3. Распределение результатов некоторых шкал методики PARI у родителей в зависимости от возраста их детей

| | **шкала 23** | **шкала 21** | **шкала 22** | **шкала 1** |
|---|---|---|---|---|
| попали в группу с низкими значениями ответы родителей детей 6-9 лет | 0 | 0 | 3 (50%) | 0 |
| попали в группу с низкими значениями ответы родителей детей 10-12 лет | 0 | 0 | 2 (20%) | 0 |
| попали в группу с низкими значениями ответы родителей детей 13-16 лет | 0 | 0 | 3 (60%) | 0 |
| попали в группу со средними значениями ответы родителей детей 6-9 лет | 3 (50%) | 2 (33%) | 3 (50%) | 1 (17%) |
| попали в группу со средними значениями ответы родителей детей 10-12 лет | 3 (30%) | 0 | 7 (70%) | 0 |
| попали в группу со средними значениями ответы родителей детей 13-16 лет | 3 (60%) | 3 (60%) | 2 (40%) | 0 |
| попали в группу с повышенными значениями ответы родителей детей 6-9 лет | 2 (33%) | 3 (50%) | 0 | 4 (67%) |
| попали в группу с повышенными значениями ответы родителей детей 10-12 лет | 4 (40%) | 4 (40%) | 1 (10%) | 4 (40%) |
| попали в группу с повышенными значениями ответы родителей детей 13-16 лет | 1 (20%) | 2 (40%) | 0 | 1 (20%) |
| попали в группу с высокими значениями ответы родителей детей 6-9 лет | 1 (17%) | 1 (17%) | 0 | 1 (17%) |
| попали в группу с высокими значениями ответы родителей детей 10-12 лет | 3 (30%) | 6 (60%) | 0 | 6 (60%) |
| попали в группу с высокими значениями ответы родителей детей 13-16 лет | 1 (20%) | 0 | 0 | 4 (80%) |
| | | | | |

Приложение 4. Корреляции между значениями некоторых шкал методик PARI, ACB родителей и значениями оценки интеллекта и эмоционального интеллекта их детей

| | | шкала 22 PARI | шкала 1 PARI | шкала 23 PARI | шкала ВН ACB | шкала С-ACB | шкала Т-ACB |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ЭИ-О | коэфф. корр. Спирмена | **-,656**** | **0,221** | **-0,052** | **0,376** | **0,054** | **-0,166** |
| | значимость | 0,003 | 0,378 | 0,839 | 0,124 | 0,831 | 0,511 |
| | N | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 |
| ЭИ-1 | коэфф. корр. Спирмена | **-0,156** | **-0,186** | **-0,281** | **0,323** | **0,207** | **-0,244** |
| | значимость | 0,536 | 0,460 | 0,259 | 0,191 | 0,409 | 0,329 |
| | N | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 |
| ЭИ-2 | коэфф. корр. Спирмена | **-0,449** | **0,401** | **0,430** | **-0,005** | **-0,081** | **-0,376** |
| | значимость | 0,062 | 0,099 | 0,075 | 0,983 | 0,750 | 0,124 |
| | N | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 |
| ЭИ-3 | коэфф. корр. Спирмена | **-0,419** | **0,186** | **0,100** | **0,217** | **-0,008** | **0,093** |
| | значимость | 0,083 | 0,460 | 0,692 | 0,387 | 0,974 | 0,715 |
| | N | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 |
| ЭИ-4 | коэфф. корр. Спирмена | **-0,439** | **0,117** | **-0,074** | **0,429** | **0,119** | **0,169** |
| | значимость | 0,068 | 0,643 | 0,771 | 0,076 | 0,638 | 0,504 |
| | N | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 |
| ЭИ-Д1 | коэфф. корр. Спирмена | **-,484*** | **0,139** | **-0,068** | **0,252** | **0,031** | **-,544*** |
| | значимость | 0,042 | 0,583 | 0,788 | 0,313 | 0,903 | 0,020 |
| | N | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 |
| ЭИ-Д2 | коэфф. корр. Спирмена | **-0,447** | **0,161** | **0,048** | **0,338** | **0,073** | **0,163** |
| | значимость | 0,063 | 0,523 | 0,850 | 0,170 | 0,774 | 0,519 |
| | N | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 |
| Равен | коэфф. корр. Спирмена | **-0,274** | **-0,055** | **-0,018** | **0,342** | **0,031** | **-0,045** |
| | значимость | 0,217 | 0,808 | 0,937 | 0,119 | 0,893 | 0,842 |
| | N | 22 | 22 | 22 | 22 | 22 | 22 |