ПСИХОЛОГИЯ

Т. Н. Тихомирова

НЕЛИНЕЙНАЯ ВЗАИМОСВЯЗЬ ФАКТОРОВ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ И ПОКАЗАТЕЛЕЙ ДИНАМИКИ ОБЩИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА *

Представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи параметров межличностного взаимодействия в образовательной среде и показателей динамики общих способностей. Анализируется форма взаимосвязи показателей динамики способностей и отдельных параметров межличностного взаимодействия. Показано, что для целого ряда воспитательных воздействий учителя существует оптимальный уровень интенсивности, обеспечивающий наилучшие условия для динамики тех или иных интеллектуальных показателей учащихся.

Ключевые слова: образовательная среда, межличностное взаимодействие, воспитательное воздействие учителя, общие способности.

T. Tikhomirova

NONLINEAR RELATIONSHIPS BETWEEN TEACHER'S EDUCATIONAL INFLUENCE AND DYNAMICS OF CHILD'S INTELLIGENCE SCORES AT PRIMARY SCHOOL

The results of an empirical study of interrelationships between different factors of educational environment and child's intelligence scores are presented in this paper. We focus on the factors of educational environment predictive for the dynamics of intelligence scores at primary school. The problem of the optimal intensity level of some characteristics of teacher's educational influence, providing the best conditions for the dynamics of child's intelligence scores at primary school is analyzed.

Keywords: educational environment, interpersonal interaction, teacher's educational influence, child's intelligence scores

Среди приоритетных задач государственной образовательной политики наиболее важной является создание условий, необходимых для эффективной реализации интеллектуального потенциала личности и дальнейшего наращивания интеллектуального потенциала общества. Традиционно решение этой задачи попадает в фокус внимания образовательных программ, основной целью которых является улучшение индивидуальных показателей интеллектуальных способностей учащихся. Однако оценка эффективности подобного рода программ является затруднительной из-за сложностей различения предметно-информационного аспекта от эффекта межличностного взаимодействия с обучающим человеком [10; 16; 17]. Вместе с тем анализ исследований

* Работа выполнена при поддержке гранта Правительства Российской Федерации для государственной поддержки научных исследований, проводимых под руководством ведущих ученых в российских образовательных учреждениях высшего профессионального образования, № 11.G34.31.0043

роли межличностного взаимодействия в развитии общих способностей позволил выделить некоторые теоретические модели, описывающие значимые взаимосвязи особенностей межличностного взаимодействия с развитием общих способностей: модель атмосферы [24], идентификационную модель [3], экспозиционную модель [3], модель эмоциональной близости [2], модель социокогнитивного конфликта [5; 15] и модель внушающей оценки [13].

В гораздо меньшей степени в психологической литературе представлены результаты исследований роли межличностного взаимодействия в образовательной среде в развитии общих способностей. Так, роль отношений с учителем в формировании структуры способностей ребенка экспериментально анализировалась в исследованиях, выполненных А. Н. Ворониным и его аспирантами [1; 4]. Авторы констатируют, что в зависимости от отношения к учителю и от уровня развития интеллекта происходит расхождение взаимосвязей: при негативном отношении к учителю и более низких показателях общего интеллекта в его структуре начинает доминировать невербальный интеллект, а при позитивном отношении к учителю и более высоких показателях интеллекта сохраняется доминирование вербального интеллекта в общей структуре интеллекта [4]. В описанном выше исследовании анализировалась, однако, только общая оценка отношений ребенка с учителем, операционализированная в виде показателя по шкале «Отношения с учителем» методики Р. Жиля [4]. Однако очевидно, что такого рода показатель не характеризует всего многообразия воспитательных воздействий, применяемых учителем к ребенку в ходе межличностного взаимодействия. Однако именно проблема воспитательных воздействий учителя и их связи с развитием способностей учащегося заслуживает особого внимания в современной образовательной ситуации. В данном эмпирическом исследовании ставится задача уточнения тех факторов воспитательного воздействия учителя, которые в наибольшей степени оказываются связанными с развитием общих способностей ребенка.

В то же время в современных исследованиях существует тенденция к рассмотрению особенностей межличностного взаимодействия в образовательной среде как уникальных, неповторимых для каждого ребенка [19; 20]. Иными словами, даже для тех детей, которые обучаются в одном классе, взаимодействуют с одним учителем, особенности межличностного взаимодействия остаются специфическими для каждого ученика. В данном эмпирическом исследовании оценивается степень использования учителем различных факторов воспитательного воздействия применительно к каждому конкретному ученику.

Обобщая результаты исследований по данной проблематике, можно говорить о том, что межличностное взаимодействие учителя и ученика в образовательной среде оказывается значимо взаимосвязанным с развитием общих способностей ребенка [8; 9]. Однако вопрос о том, какие именно аспекты взаимодействия с учителем в наибольшей степени влияют на динамику интеллектуальных показателей ребенка, можно считать открытым.

Теоретический анализ позволил сформулировать некоторые общие предположения. Можно ожидать, что в структуре воспитательных воздействий учителя в рамках межличностного взаимодействия в образовательной среде преобладают те воздействия, которые связаны с социальной поддержкой и содействием развитию учащегося.

В соответствии с представлениями о когнитивном и мотивационно-эмоциональном аспектах зоны ближайшего развития ребенка, оптимальные условия для развития и реализации способностей создают такие содействующие воспитательные воздействия учителя, которые сочетают стимулирование когнитивного развития и эмоциональную поддержку ребенка [6].

Таким образом, настоящая работа направлена на анализ интенсивности и характера взаимосвязей факторов воспитательного воздействия учителей с показателями динамики общих способностей учащихся.

В исследовании приняли участие 143 учащихся первых классов подмосковной школы: 76 мальчиков (53,1%) и 67 девочек (46,9%), в возрасте от 7,1 до 8,6 (M = 7,8).

Эмпирическое исследование проводилось в три этапа. Первый этап был реализован в начале академического года, когда испытуемые только начинали школьное обучение в первом классе. На этом этапе определялся начальный уровень развития общих способностей (тест «Стандартные прогрессивные матрицы» Дж. Равена [7] и субтесты теста Д. Векслера «Понятливость», «Арифметический», «Осведомленность», «Словарный», «Сходство» [12]). Отметим, что наличие показателей по нескольким тестам интеллекта позволило рассчитать для каждого испытуемого балл общего интеллекта как балл по генеральному фактору (фактору *g*), который, как принято считать, является наиболее адекватным отражением интеллекта как латентной характеристики испытуемых [18]. Далее в анализ будут включены как показатели по отдельным тестам, так и итоговый балл общего интеллекта, количественно оцененный как факторный балл, подсчитанный по совокупности интеллектуальных показателей.

Второй этап исследования был реализован в течение учебного года. Проводилась диагностика факторов воспитательного воздействия учителей (Опросник «Факторы воспитательного воздействия учителя» [9]). Под факторами воспитательного воздействия понимаются устойчивые паттерны воспитательного поведения человека в группе сходных ситуаций. Факторы воспитательного воздействия учителей определялись по аналогии с факторами воспитательного воздействия в семейной среде, выделенными в наших предыдущих исследованиях [9; 11]. Таким образом, рассматривались следующие факторы воспитательного воздействия учителей:

1. Наличие/отсутствие требований к ребенку.
2. Наличие/отсутствие запретов поведения, действий ребенка.
3. Наличие/отсутствие наказаний за проступки ребенка.
4. Поощрение/отрицательное отношение к поступлению информации к ребенку.
5. Положительное/отрицательное отношение к исследовательской деятельности.
6. Степень влияния учителя на самооценку ребенка.
7. Удовлетворение/неудовлетворение потребностей и желаний ребенка.
8. Поощрение/отрицательное отношение к общению ребенка с ровесниками.
9. Степень участия учителя в занятиях и играх ребенка.
10. Наличие/отсутствие выбора у ребенка.
11. Степень самостоятельности ребенка.
12. Степень эмоционального самовыражения ребенка.

Следует отметить, что оценивалась степень использования учителем различных факторов воспитательного воздействия применительно к каждому конкретному ученику.

Третий исследовательский этап проходил в конце первого года обучения испытуемых в школе и включал повторную диагностику уровня общих способностей испытуемых. Процедура повторной диагностики проводилась аналогично процедуре диагностики в начале учебного года.

Таким образом, в центре исследовательского внимания оказываются показатели годового прироста тестового балла, подсчитанные как разность между соответствующими результатами тестирования в начале и в конце первого года обучения. Воспитательные воздействия учителя будут рассматриваться как предикторы динамики показателей общих способностей.

Динамика показателей общих способностей

Для каждого из тестовых показателей проводилось сравнение результатов, полученных в рамках первого и второго тестирований. Для сравнения использовался непараметрический критерий Вилкоксона для парных выборок. Результаты сравнения представлены в табл. 1.

Как видно из табл. 1, для всех интеллектуальных тестов, кроме субтеста «Осведомленность», различия тестового балла в начале и в конце учебного года оказались статистически достоверными на высоком уровне статистической значимости.

Таблица 1

Сравнение показателей по тестам в начале и в конце учебного года (первое и второе тестирование)

Интеллектуальные тесты	*Критерий Вилкоксона*	*Z-оценки*	*Уровень значимости*
Тест «Стандартные прогрессивные матрицы» Равена	**1053,5**	**2,858**	**0,004**
Субтест «Осведомленность», тест Векслера	499,5	0,683	0,495
Субтест «Понятливость», тест Векслера	**40,0**	**5,910**	**0,000**
Субтест «Арифметический», тест Векслера	**217,0**	**4,059**	**0,000**
Субтест «Сходство», тест Векслера	**107,5**	**4,628**	**0,000**
Субтест «Словарный запас», тест Векслера	**224,5**	**3,860**	**0,000**

Говоря о динамике тестовых показателей в рамках нашего исследования, необходимо сделать один существенный комментарий. Для одного из показателей, а именно для балла по субтесту «Сходство», в рамках нашего исследования наблюдалась отрицательная динамика. Иными словами, балл испытуемых по данному субтесту достоверно снизился в конце первого года школьного обучения по сравнению с началом учебного года. Напомним, что данный субтест требует от испытуемых вербального ответа на вопрос: «Чем похожи названные предметы?». По-видимому, в начале школьного обучения учащиеся в целом давали большее количество ответов по этому субтесту, тем самым чаще «попадая», давая случайно правильный ответ.

В конце первого года школьного обучения повысилась «нормативность» испытуемых в целом: дети стали давать меньше ответов по данному субтесту, что и привело к снижению количества правильных ответов. Такое объяснение хорошо описывает имеющиеся эмпирические данные, однако сам эффект, несомненно, требует дополнительного изучения.

На следующем этапе анализа для каждого из показателей в отдельности была подсчитана величина годового прироста тестового балла путем простого вычитания балла, полученного в рамках первого замера, из соответствующего тестового балла, полученного в рамках второго замера. В дальнейшем нас интересовала проблема совместной динамики когнитивных показателей. Табл. 2 демонстрирует коэффициенты корреляции между показателями прироста баллов по интеллектуальным субтестам.

В табл. 2 обращает на себя внимание невысокое количество статистически достоверных взаимосвязей между показателями динамики балла по различным интеллектуальным субтестам.

Таблица 2

Матрица взаимных корреляций показателей прироста балла по тестам

	(1) Тест Равена	(2) «Осведомленность»	(3) «Понятливость»	(4) «Арифметический»	(5) «Сходство»	(6) «Словарный запас»
(1)	1,000	0,221	0,182	–0,029	–0,047	–0,050
(2)		1,000	0,056	–0,213	0,176	**0,281**
(3)			1,000	**0,338**	0,118	0,069
(4)				1,000	**0,318**	–0,109
(5)					1,000	0,164
(6)						1,000

Примечание. Коэффициенты корреляции, выделенные жирным шрифтом, значимы на уровне $p < 0,05$.

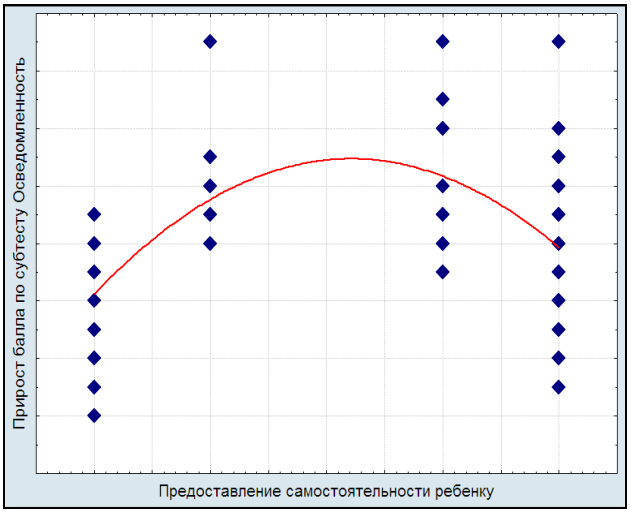
Так, прирост балла по субтесту «Арифметический» оказался до некоторой степени связанным с изменением балла по субтестам «Понятливость» и «Сходство», прирост балла по субтесту «Словарный запас» до некоторой степени связан с приростом балла по субтесту «Осведомленность».

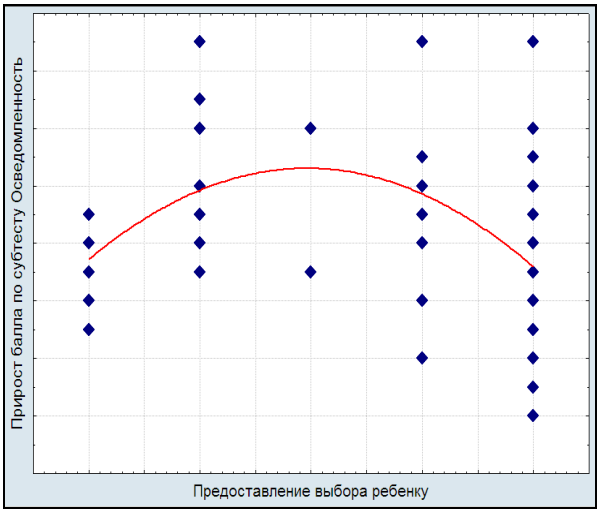
Однако проведенный анализ оставляет неясным, означает ли динамика тестового показателя действительное развитие интеллектуальных способностей, лежащих в основе успешности прохождения различного рода тестов. Прирост тестового балла может быть связан как с изменением собственно латентной характеристики, так и с действием других факторов, например, с развитием специальных способностей или отдельных когнитивных навыков [18].

Взаимосвязь воспитательного воздействия учителя и показателей общих способностей

Проанализирована взаимосвязь показателей динамики общих способностей и каждого из факторов воспитательного воздействия учителя в отдельности. Для полученных эмпирических данных визуальный анализ облаков рассеяния, связывающих показатели динамики когнитивных способностей и оценки интенсивности воспитательного воздействия учителя, заставил предположить наличие нелинейных, U-образных взаимосвязей.

На рисунке приведены примеры такого рода нелинейной взаимосвязи. По горизонтальной оси расположена количественная оценка предоставления самостоятельности ребенку как фактора воспитательного воздействия учителя (слева) и предоставления выбора ребенку (справа). По вертикальной оси расположена величина прироста балла по субтесту «Осведомленность» в течение первого года школьного обучения. Очевидно, что в приведенном примере коэффициент линейной корреляции переменных оказывается недостоверным. В случае линейного регрессионного анализа процент дисперсии зависимой переменной, объясненной с помощью воспитательного воздействия учителя, оказался бы невысок, а регрессия в целом статистически недостоверна.





Взаимосвязь воспитательных воздействий учителя
и динамики показателя по субтесту «Осведомленность»

Чтобы учесть подобного рода нелинейные взаимосвязи, в регрессионном анализе традиционно используется следующий технический прием [18]. В качестве предиктора в анализ вводится не только собственно анализируемая независимая переменная, но и вторая, дополнительная переменная, рассчитанная как квадрат соответствующей величины основной независимой переменной.

Таким образом, в случае предсказания прироста балла по субтесту «Осведомленность» с помощью воспитательного воздействия «Самостоятельность» мы проверяли две регрессионные модели: первая — включала только «Самостоятельность» как линейный предиктор, вторая — включала две независимые переменные — «Самостоятельность» как линейный и как квадратичный компоненты. Такая процедура сравнения регрессионных моделей была проделана применительно к каждой паре показателя динамики тестового балла и воспитательного воздействия учителя.

Результаты такого анализа представлены в табл. 3. Для удобства визуализации результатов данные представлены в виде ячеек различных цветов. Синие ячейки соответствуют тем случаям, где оказалась статистически достоверной регрессионная модель с квадратичным компонентом. Красные ячейки соответствуют тем случаям, где линейный регрессионный анализ оказался предпочтительным. Наконец, белые ячейки показывают, в каких случаях не было обнаружено ни линейных, ни квадратичных взаимосвязей. В качестве достоверных регрессионных моделей с квадратичными взаимосвязями рассматривались случаи, когда была достоверна и регрессия в целом (критерий Фишера), и β-коэффициент при квадратичном компоненте (t-критерий Стьюдента). Из табл. 3 очевидно явное преобладание нелинейных взаимосвязей, связывающих факторы воспитательного воздействия учителя и показатели динамики тестовых баллов общих способностей, а также прироста балла общего интеллекта.

Таблица 3

Взаимосвязь воспитательных воздействий учителя и динамики интеллектуальных показателей

Воспитательные воздействия	Общий интеллект	Тест Равена	«Осведомленность»	«Понятливость»	«Арифметический»	«Сходство»	«Словарный запас»
Наличие требований к ребенку							
Наличие запретов поведения ребенка							
Наличие наказаний за проступки ребенка							
Поощрение поступления информации к ребенку							
Поощрение исследовательской деятельности							
Поддержка самооценки ребенка							
Удовлетворение потребностей и желаний ребенка							
Поощрение общения ребенка с ровесниками							
Степень участия в занятиях ребенка							
Предоставление выбора ребенку							
Степень самостоятельности ребенка							
Разрешение эмоционального самовыражения ребенка							

На наш взгляд, интерпретация такого рода результатов, касающихся нелинейной формы взаимосвязи учительских воздействий и прироста отдельных когнитивных показателей, выглядит логичной и с теоретической точки зрения. Так, в приведенном на рисунке примере оптимальная зона учительского влияния определяется на среднем уровне интенсивности фактора воспитательного воздействия. Иными словами, ограничение самостоятельности ребенка, равно как и чрезмерное предоставление самостоятельности, связаны с менее выраженной динамикой показателя «Осведомленность». Аналогичный вывод справедлив и для предоставления выбора ребенку как фактора воспитательного воздействия учителя. В целом же можно говорить о том, что для таких видов воспитательного воздействия, как, например, «Разрешение эмоционального самовыражения ребенка», «Поддержка самостоятельности ребенка», «Наличие наказаний ребенка» и «Удовлетворение потребностей ребенка» существует оптимальный уровень, обеспечивающий наилучшие условия для динамики тех или иных показателей развития общих способностей. На наш взгляд, полученные результаты правомерно рассматривать с точки зрения оптимального уровня мотивации к

познавательной деятельности и общению, создаваемого за счет определенной интенсивности воспитательных воздействий учителя. Представляется возможным провести аналогию с известным законом Йеркса—Додсона, отражающим нелинейную связь степени активации с успешностью выполнения задач [23]. Выявленные закономерности можно рассматривать в едином теоретическом контексте с данными о нелинейной взаимосвязи когнитивных способностей и личностных черт, таких как тревожность и нейротизм [14; 21; 22]. По нашему мнению, понимание механизмов взаимосвязи факторов воспитательного воздействия учителя и развития способностей ребенка требует проведения экспериментальных исследований, которые позволили бы получить эмпирические данные, касающиеся факторов образовательной среды, личностных черт и общих способностей в рамках единой исследовательской программы. Кроме того, представляется необходимым такой подход к анализу воспитательных воздействий в образовательной среде, который позволяет оценить не только качество, но и интенсивность воспитательного воздействия, способного оптимальным образом обеспечить развитие общих способностей.

Таким образом, на данном этапе анализа необходимо сделать следующие выводы:

1. На основании полученных эмпирических данных можно говорить о том, что для целого ряда воспитательных воздействий учителя существует оптимальный уровень интенсивности, обеспечивающий наилучшие условия для динамики тех или иных интеллектуальных показателей.

2. Представляется необходимым такой анализ межличностного взаимодействия в образовательной среде, который позволяет оценить не только качество, но и интенсивность воспитательного воздействия, способного оптимальным образом обеспечить развитие общих способностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Воронин А. Н.* Интеллект и креативность в межличностном взаимодействии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004.

2. *Дружинин В. Н.* Психология общих способностей. 3-е изд. СПб., 2007.

3. *Дружинин В. Н.* Психология общих способностей. М., 1995.

4. *Муртузалиева М. К., Воронин А. Н.* Влияние отношения младших школьников к учителю на уровень развития и структуру интеллекта // Интеллект и творчество. Сборник научных трудов. М, 1999. С. 193–202.

5. *Перре-Клермон А. Н.* Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей. М.: Педагогика, 1991.

6. *Поддьяков А. Н.* Зоны развития, зоны противодействия и пространство ответственности // Культурно-историческая психология. 2006. № 2. С. 68–79.

7. *Равен Дж. К., Курт Дж. Х., Равен Дж.* Руководство для Прогрессивных Матриц Равена и Словарных Шкал: Раздел 2: Цветные Прогрессивные Матрицы (включая Параллельные версии Теста). М.: Когито-Центр, 2002.

8. *Тихомирова Т. Н.* Взаимосвязь аспектов социальной среды с показателями интеллекта и креативности детей старшего дошкольного возраста // Вопросы психологии. 2011. № 1. С. 85–94.

9. *Тихомирова Т. Н.* Интеллект и креативность в условиях социальной среды. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010.

10. *Тихомирова Т. Н.* Интеллект, успешность в обучении и параметры межличностного взаимодействия в образовательной среде // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Психология». Выпуск 12. 2011. № 5 (222). С. 74–81.

11. *Тихомирова Т. Н.* Сравнительный анализ воспитательного воздействия отцов и матерей в контексте развития интеллекта и креативности детей старшего дошкольного возраста // «Психология образования в поликультурном пространстве». 2010. Т. 4 № 4. С. 45–54.

12. *Филимоненко Ю. И., Тимофеев В. И.* Руководство к методике исследования интеллекта у детей Д. Векслера (WISC). СПб., 1992.

13. *Хеллер К. А., Зиглер А.* Различия между мальчиками и девочками в успеваемости по математике и естественным наукам: может ли переориентация улучшить результаты одаренных школьниц? // Иностранная психология. 1999. № 11. С. 30–40.

14. *Austin E. J., Deary I. J., Gibson G. J.* Relationships between ability and personality: Three hypotheses tested // Intelligence. 1997. V. 25. P. 49−70.

15. *Doise W.* Idees nouvelles et notions anciennes // J.-L. Beauvois, R.-V. Joule, J.-M. Monteil (Eds.). Perspectives cognitives er conduites socialses. 1987. Suisse,Cousset. P. 229–243.

16. *Feuerstein R.* The theory of structural cognitive modifiability // In: Presseisen B.Z., (Ed.). Learning and thinking styles: Classroom interaction. Washington, D.C, 1990. P. 68–134.

17. *Greven C. U., Harlaar N., Kovas Y., Chamorro-Premuzic, T., Plomin, R.* More than just IQ: School achievement is predicted by self-perceived abilities for genetic reasons // Psychological Science. 2009. V. 20. № 6. P. 753–762.

18. *Jensen A*. The g factor. London: Praeger, 1998.

19. *Kovas Y., Haworth C. M. A., Dale P. S., Plomin R.* The genetic and environmental origins of learning abilities and disabilities in the early school years. Monographs of the Society for Research in Child Development, 2007.

20. *Plomin R., Asbury K., Dunn J.* Why Are Children in the Same Family So Different? Nonshared Environment a Decade Later. The Canadian Journal of Psychiatry. 2001.Vol. 46: P. 225–233.

21. *Reeve C. L., Meyer R. D., Bonaccio S.* Intelligence–personality associations reconsidered: The importance of distinguishing between general and narrow dimensions of intelligence // Intelligence. 2006. V. 34. P. 387−402.

22. *Robinson D. L.* The neurophysiological basis of high IQ // International Journal of Neuroscience. — 1989. V. 46. P. 209−234.

23. *Yerkes M., Dodson J. D.* The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation // Journal of Comparative Neurology and Psychology. 1908. V. 18. P. 459−482.

24. *Zajonc R. B*. Family configuration and intelligence // Science. 1976. Vol. 192. № 16. P. 227–236.

REFERENCES

1. *Voronin A. N.* Intellekt i kreativnost' v mezhlichnostnom vzaimodejstvii. M.: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2004.

2. *Druzhinin V. N.* Psihologija obshchih sposobnostej. 3-e izd. SPb., 2007.

3. *Druzhinin V. N.* Psihologija obshvchih sposobnostej. M., 1995.

4. *Murtuzalieva M. K., Voronin A. N.* Vlijanie otnoshenija mladshih shkol'nikov k uchitelju na uroven' razvitija i strukturu intellekta // Intellekt i tvorchestvo. Sbornik nauchnyh trudov. M, 1999. S. 193–202.

5. *Perre-Klermon A. N.* Rol' sotsial'nyh vzaimodejstvij v razvitii intellekta detej. M.: Pedagogika, 1991.

6. *Podd'jakov A. N.* Zony razvitija, zony protivodejstvija i prostranstvo otvetstvennosti // Kul'turno-istoricheskaja psihologija. 2006. № 2. S. 68–79.

7. *Raven Dzh. K., Kurt Dzh. H., Raven Dzh*. Rukovodstvo dlja Progressivnyh Matrits Ravena i Slovarnyh Sykal: Razdel 2: Tsvetnye Progressivnye Matricy (vkljuchaja Parallel'nye versii Testa). M.: Kogito-Centr, 2002.

8. *Tihomirova T. N.* Vzaimosvjaz' aspektov sotsial'noj sredy s pokazateljami intellekta i kreativnosti detej starshego doshkol'nogo vozrasta // Voprosy psihologii. 2011. № 1. S. 85–94.

9. *Tihomirova T. N.* Intellekt i kreativnost' v uslovijah sotsial'noj sredy. M.: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2010.

10. *Tihomirova T. N.* Intellekt, uspeshnost' v obuchenii i parametry mezhlichnostnogo vzaimodejstvija v obrazovatel'noj srede // Vestnik Juzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Serija «Psihologija». Vypusk 12. 2011. № 5 (222). S. 74–81.

11. *Tihomirova T. N.* Sravnitel'nyj analiz vospitatel'nogo vozdejstvija otcov i materej v kontekste razvitija intellekta i kreativnosti detej starshego doshkol'nogo vozrasta // «Psihologija obrazovanija v polikul'turnom prostranstve». 2010. T .4 № 4. S. 45–54.

12. *Filimonenko Ju. I., Timofeev V. I.* Rukovodstvo k metodike issledovanija intellekta u detej D. Vekslera (WISC). SPb., 1992.

13. *Heller K. A., Zigler A.* Razlichija mezhdu mal'chikami i devochkami v uspevaemosti po matematike i estestvennym naukam: mozhet li pereorientatsija uluchshit' rezul'taty odarennyh shkol'nits? // Inostrannaja psihologija. 1999. №11. S. 30–40.

14. *Austin E. J., Deary I. J., Gibson G. J.* Relationships between ability and personality: Three hypotheses tested // Intelligence. 1997. V. 25. P. 49−70.

15. *Doise W.* Idees nouvelles et notions anciennes // J.-L. Beauvois, R.-V. Joule, J.-M. Monteil (Eds.). Perspectives onduits er onduits socialses. 1987. Suisse, Cousset. P. 229–243.

16. *Feuerstein R.* The theory of structural cognitive modifiability // In: Presseisen B. Z., (Ed.). Learning and thinking styles: Classroom interaction. Washington D. C. 1990. P. 68–134.

17. *Greven C. U., Harlaar N., Kovas Y., Chamorro-Premuzic T., Plomin R.* More than just IQ: School achievement is predicted by self-perceived abilities for genetic reasons // Psychological Science. 2009. V. 20. № 6. P. 753–762.

18. *Jensen A.* The g factor. London: Praeger, 1998.

19. *Kovas Y., Haworth C. M. A., Dale P. S., Plomin R.* The genetic and environmental origins of learning abilities and disabilities in the early school years. Monographs of the Society for Research in Child Development, 2007.

20. *Plomin R., Asbury K., Dunn J.* Why Are Children in the Same Family So Different? Nonshared Environment a Decade Later. The Canadian Journal of Psychiatry. 2001.Vol. 46. P. 225–233.

21. *Reeve C. L., Meyer R. D., Bonaccio S.* Intelligence–personality associations reconsidered: The importance of distinguishing between general and narrow dimensions of intelligence // Intelligence. 2006. V. 34. P. 87−402.

22. *Robinson D. L.* The neurophysiological basis of high IQ // International Journal of Neuroscience. 1989. V. 46. P. 209−234.

23. *Yerkes M., Dodson J. D.* The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation // Journal of Comparative Neurology and Psychology. 1908. V. 18. P. 459−482.

24. *Zajonc R. B.* Family configuration and intelligence // Science. 1976. Vol. 192. № 16. P. 227–236.

Е. А. Желобова

НАРУШЕНИЯ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И АДАПТАЦИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ (СДВГ)

По данным учителей и родителей, дети с СДВГ демонстрируют более выраженные интернализационные и экстернализационные проблемы, проблемы внимания, обучения и мышления, социальные и сексуальные проблемы. Копинг-стиль детей с СДВГ отличался меньшей адекватностью и большей инфантильностью — преимущественным использованием эмоционально-сфокусированных стратегий. Выраженность социальных, эмоциональных и поведенческих проблем у детей с СДВГ обусловлена отсутствием или несформированностью у них механизмов психической адаптации — функциональных и конструктивных навыков совладания.

Ключевые слова: СДВГ, копинг, социальная адаптация.