



Психологический аспект образовательной и воспитательной среды

ОЖИДАНИЯ В ОТНОШЕНИИ УЧИТЕЛЯ И ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ГОТОВНОСТИ РЕБЕНКА К ШКОЛЕ: ВЕРСИЯ МАТЕРЕЙ БУДУЩИХ ПЕРВОКЛАССНИКОВ



Л. Э. СЕМЕНОВА,
доктор психологических наук,
профессор кафедры общей
и специальной психологии НИРО,
профессор кафедры общей
и социальной психологии
ННГУ им. Н. И. Лобачевского
verunetchka08@list.ru



В. Э. СЕМЕНОВА,
кандидат философских наук,
доцент кафедры дошкольного
образования НИРО,
доцент кафедры общей и клинической
психологии ФГБОУ ВО ПИМУ
(Нижний Новгород)
verunetchka08@list.ru

В статье рассматривается определенный спектр проблем современного российского образования и обусловленных ими требований к учителю со стороны общества и родителей, которые активно обсуждаются в психолого-педагогической литературе. Анализируются результаты исследования относительно представлений матерей будущих первоклассников о желаемом учителе для своего ребенка, их ожиданий в отношении личностных и профессиональных характеристик педагога, с учетом видения и понимания матерями готовности ребенка к школе, тех психологических особенностей, которые могут помочь и мешать ему в учебе. Исходя из полученных результатов, авторы очерчивают круг потенциальных проблем в пространстве взаимодействия учителя, первоклассника и его родителей.

The article examines a certain range of problems of modern Russian education and the resulting requirements for the teacher from society and parents, which are widely discussed in psychological and pedagogical literature. The results of the study are analyzed regarding the ideas of future first-graders' mothers about the desired teacher for their child, their expectations regarding the teacher's personal and professional characteristics, considering mothers' vision and understanding of the child's readiness for school as well as psychological characteristics that can help and hinder children in their studies, the authors outline a range of potential problems in the interaction space of a teacher, a first-grader and his parents on the basis of the results obtained.

Ключевые слова: *профессия учителя, ожидания матерей, будущие первоклассники, готовность к школе*

Key words: *teaching profession, mothers' expectations, future first-graders, readiness for school*

В современной России на протяжении многих лет наблюдается активная трансформация системы образования. Изменения коснулись не только правовых основ образования, но и его содержательной и методической сторон. Соответственно, изменились требования к педагогам, от которых теперь ожидается решение как традиционных, так и новых, неклассических, задач. Внесла свою лепту в этот процесс преобразований и пандемия COVID-19, в результате которой появились новые запросы к условиям организации образовательного процесса и, как следствие, новые требования к самому педагогу — толерантность к неопределенности, эмоциональный интеллект, высокая рефлексивность, компетентность в сфере цифровых технологий и педагогической кибербезопасности, владение исследовательскими и проектными технологиями обучения, способность адаптировать урок к любым условиям и форматам, мотивировать и вдохновлять учащихся, учитывать особые образовательные потребности детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, готовность и умение непрерывно учиться, в том числе полностью самостоятельно [8].

Согласно позиции одной из концепций отечественного психолога А. В. Петровского, педагогов можно отнести к категории *значимых Других*, чья личность, ми-

ровоззрение и система ценностей определяют микросоциальную среду ребенка и тем самым оказывают влияние на его внутренний мир и поведение [7]. Иными словами, речь идет о том, что учитель является одним из проводников ребенка в культуру общества, одновременно выступая в качестве авторитетного лица, наделенного властными полномочиями (обладателя «авторитета роли», по М. Ю. Кондратьеву), и нередко — в качестве объекта референтных отношений. Подчеркнем, что главным образом это касается первого учителя, который часто становится реальным авторитетом, идеалом и образцом для подражания взрослеющей личности.

По оценкам многих специалистов, профессия педагога (учителя) одна из наиболее важных и значимых [3; 8]. Его функции и роли разноплановы, сложны и многопрофильны: он не только организатор учебного процесса и методист, который осуществляет образовательную деятельность в соответствии с ФГОС, реализует индивидуальный подход и индивидуальный образовательный маршрут, но и, по сути, то лицо, которое в школе замещает родителей, особенно если речь идет об учителе начальных классов.

Согласно статье 48 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», педагогические работники обязаны «осуществлять свою деятельность

на высоком профессиональном уровне», «уважать честь и достоинство обучающихся и других участников образовательных отношений», «развивать у обучающихся познавательную активность, самостоятельность, инициативу, творческие способности, формировать гражданскую позицию, способность к труду и жизни в условиях современного мира, формировать у обучающихся культуру здорового и безопасного образа жизни», «применять педагогически обоснованные и обеспечивающие высокое качество образования формы, методы обучения и воспитания» и др. [16]. Таковы формальные требования к педагогам, в том числе к учителям начальной школы. Разумеется, они во многом отражают и конструируют общественное мнение, но отнюдь не исчерпывают его.

Важнейшей составляющей общественного мнения относительно функций и качества образования в целом, и образа педагогов в частности оказывается точка зрения и ожидания родителей как одного из ключевых субъектов образовательного процесса, повышение роли и значимости которых в обеспечении получения детьми общего образования особо подчеркивается в ФЗ «Об образовании в РФ».

Не все родители готовы к активной позиции участника образовательного процесса, что согласуется с мнением учителей о том, что одной из причин трудностей в освоении учащимися образовательной программы является недостаточность внимания родителей к образованию своих детей.

Именно позиция и точка зрения родителей служат определенным ориентиром относительно «заказа» общества к системе образования и одновременно выступают в качестве одной из иллюстраций существующего положения дел, включая настоящие условия реализации социального партнерства образовательных организаций и семьи.

Как показывают результаты исследования О. К. Самарцевой и А. А. Гудзвской, у современных родителей, как правило, встречаются три основных типа социальных ожиданий относительно функций

школы и соответствующей им собственной позиции:

✓ «школа как ресурс» для дальнейшего образования и достижения определенного социального статуса без особой включенности самих родителей в образовательный процесс;

✓ «школа как партнер» семьи в образовании и воспитании ребенка с акцентом родителей на собственную включенность в образовательный процесс;

✓ «школа как «камера хранения» ребенка» с некоторой дистанцированностью родителей от школы и процесса образования [10].

Другими словами, не все родители готовы к активной позиции участника образовательного процесса, что согласуется с мнением учителей о том, что одной из причин трудностей в освоении учащимися образовательной программы является недостаточность внимания родителей к образованию своих детей [6].

На наш взгляд, содержательный анализ ожиданий родителей относительно школы и, прежде всего, профессиональной деятельности и личности педагога приобретает особую актуальность на этапе поступления ребенка в первый класс, когда кардинально изменяются социальная позиция ребенка и общественные требования к нему, которые далеко не всегда могут принять современные первоклассники, в массе своей демонстрирующие признаки школьной дезадаптации [4]. Обычно в структуре школьной адаптации принято выделять *когнитивный*, *эмоциональный* и *поведенческий* компоненты [5]. Первый компонент характеризует успешность ребенка в обучении и выражается в его успеваемости (положительных отметках); второй компонент предполагает наличие положительного отношения учащегося к школе в целом, школьным предметам, педагогам и одноклассникам; третий компонент отражает принятие и соблюдение ребенком школьных норм и правил, отсутствие систематически повторяющихся

ся нарушений поведения в процессе обучения и его способность устанавливать конструктивные отношения с педагогами и сверстниками.

В свою очередь Т. В. Дорожевец, обсуждая проблему школьной дезадаптации, также выделяет три основные сферы адаптации ребенка к обучению в школе:

✓ *академическую*, то есть степень принятия учебной деятельности и норм школьной жизни;

✓ *социальную* — успешность вхождения ребенка в новую социальную группу;

✓ *личностную* — принятие ребенком своего нового социального статуса школьника [2].

При этом существующие данные свидетельствуют о том, что многие учащиеся начальных классов имеют те или иные проявления школьной дезадаптации, хотя бы по одному из перечисленных параметров [1; 9].

Полагаем, что все эти данные становятся вполне предсказуемыми и очевидными, если принять во внимание как минимум два обстоятельства. Первое из них — это констатируемый многими исследователями *низкий уровень психологической готовности* современных дошкольников к обучению в школе, проявляющийся в слабом развитии произвольности, дефиците воображения, несформированности общей способности к учению, то есть в трудностях овладения всеми компонентами учебной деятельности (мотивационным, ориентировочно-операциональным, регуляционно-оценочным), слабой степени выраженности познавательных интересов и мотивации, а также в социальной некомпетентности, сложностях с коммуникацией, проблемном взаимодействии со сверстниками и отсутствии ориентации на сотрудничество, неразвитости самостоятельности и инициативности в различных видах деятельности и др. [11; 12; 14]. Кроме того, констатируется факт преобладания у современных дошкольников оценочного мотива, что свидетельствует о потребности

детей в социальном признании и одобрении взрослого [15].

Второе обстоятельство — практически массовое и весьма раннее (в некоторых случаях со второго года жизни) приобщение детей к электронным гаджетам, активная включенность подрастающего поколения в цифровую среду, как правило, вне контекста взаимодействия со взрослыми [11; 12; 14]. В связи с этим исследователи отмечают некоторые специфические особенности психологической готовности детей цифрового поколения к школе по всем компонентам: «в когнитивном (“клиповость” мышления, восприятия, преобладание кратковременной памяти), в личностном (снижение ценности знаний, повышение значения безусловной положительной оценки, склонность к интровертированности), в эмоционально-волевом (повышение инфантильности)» [15, с. 247].

В этой связи можно считать вполне обоснованным повышение требований к учителям начальной школы, от которых ожидается в том числе и компенсация всех дефицитов развития ребенка в дошкольном возрасте.

В своем исследовании мы сделали акцент на изучении содержания представлений родителей о желаемом учителе для своего ребенка — будущего первоклассника, ожиданий, касающихся личностных и профессиональных характеристик педагога, с учетом их понимания готовности своего ребенка к школе, имеющих психологических особенностей, которые помогут или помешают ему в учебе.

Для сбора фактических данных использовались графическая и вербальная методики. В качестве графической применялся модифицированный вариант методики «Семейная социограмма» [17]. Участникам исследования предоставлялся бланк с нарисованным кругом диаметром 11 см,

Существующие данные свидетельствуют о том, что многие учащиеся начальных классов имеют те или иные проявления школьной дезадаптации.

символизирующий школу с ее образовательным пространством, и предлагалось изобразить в нем кружочками себя, ребенка и учителя, то есть предложить свое «графическое» видение позиции основных участников в ожидаемом образовательном процессе. Обработка осуществлялась по рекомендованным в оригинальном варианте методики критериям: учитывались размер кружков и их расположение по отношению к центру круга, позиция кружков относительно друг друга («выше — ниже» или «над — под») и дистанция между ними. В соответствии с этими критериями о значимости субъекта образовательного процесса с точки зрения респондента свидетельствует больший по размеру кружочек, его изображение в центре и в верхней части поля бланковой окружности. В свою очередь дистанция между кружочками говорит о степени психологической (эмоциональной, ролевой и функциональной) близости между субъектами образовательного процесса в контексте школьного обучения.

В качестве вербальной методики использовался анкетный опрос родителей, в ходе которого собиралась следующая информация:

- ✓ родительские предпочтения в плане соотношения ответственности за образование ребенка между учителем и родителями;

- ✓ основные ожидания от учителя своего ребенка;

- ✓ собственная готовность к участию в образовательном процессе и характер этого участия;

- ✓ предпочтения в плане пола, возраста и стажа учителя;

- ✓ важные личностные качества учителя;

- ✓ значимые профессиональные качества учителя;

- ✓ возможные опасения, связанные с учителем;

- ✓ характеристики своего ребенка, которые могут помочь в учебе и пригодятся в школе;

- ✓ характеристики своего ребенка, которые могут мешать в учебе, чего пока ему не хватает, чтобы стать учеником/ученицей;

- ✓ общая степень готовности ребенка к школе (в % — от 0 до 100).

Участниками исследования стали 67 матерей семилетних детей — будущих первоклассников (все дети посещали детские сады и не имели никаких ограничений по здоровью).

Анализируя полученные результаты, отметим, что в качестве центрального субъекта образовательного процесса абсолютное большинство матерей (61 %) обозначили учителя; преимущество собственной позиции в роли субъекта образования наблюдалось у 10 % респондентов; остальные 29 % опрошенных ставят в центр образовательного пространства своего ребенка.

Вместе с тем в ряде случаев фигура учителя воспринимается матерями дистанцировано не только от них самих (33 %), но и от их ребенка (25 %). При этом, как правило, если психологическая дистанция учителя была одинаково далека как от ребенка, так и от родителя, то имела место психологическая близость матери с ребенком. Получается, что в этом случае учитель как бы противопоставлен диаде «мать — ребенок», то есть его фигура находится в оппозиции по отношению к остальным субъектам образования, что позволяет предполагать наличие у этих матерей некоего внутреннего барьера для выстраивания будущего сотрудничества с педагогом.

Учитывая результаты графической методики и опираясь на полученные посредством анкетного опроса данные, мы разделили всех участниц исследования по их предпочтениям касательно соотношения ответственности за образование ребенка между учителем и родителями на три группы.

Анализируя полученные результаты, отметим, что в качестве центрального субъекта образовательного процесса абсолютное большинство матерей (61 %) обозначили учителя.

Первую группу составили матери, которые ключевую роль и ответственность за образование своего ребенка возлагают на учителя (38 человек, или 57 %).

Во вторую группу вошли матери, берущие ответственность на себя (12 человек, или 18 %).

К третьей группе мы отнесли тех, кто придерживались позиции разделенной ответственности за образование ребенка между собой и учителем (17 человек, или 25 %).

Как можно видеть, среди матерей будущих первоклассников преобладающим является мнение о том, что именно учитель будет нести ответственность за процесс обучения ребенка и его результаты. От учителя они ожидают полной самоотдачи в этом процессе и именно с ним связывают качество образования. Иными словами, мы убедились в том, что подавляющее большинство матерей рассчитывают частично или полностью устранить от активного участия в образовании своего ребенка и передать эти функции исключительно школе в лице педагога, что вступает в некоторое противоречие с обязанностями родителей как участников образовательного процесса, обозначенными в ФЗ «Об образовании в РФ» [16]. Этот факт может свидетельствовать о юридической неграмотности многих матерей будущих первоклассников, что в дальнейшем способно осложнить выстраивание конструктивных деловых отношений семьи и школы.

Что касается непосредственно готовности матерей будущих первоклассников к участию в образовательном процессе, то по результатам опроса однозначно готовы включаться в школьную жизнь ребенка и оказывать помощь в образовании только 28 % респондентов, тогда как многие матери заявляют об этом формально, оговаривая условия своего участия в образовательном процессе (наличие свободного времени, компетентность в учебном материале, ответная готовность

со стороны учителя входить в положение семьи и идти навстречу, оказывать помощь их ребенку в качестве дополнительных занятий, проявлять лояльность в оценивании его знаний и умений). Категорически отказываются от своего участия, то есть демонстрируют неготовность, 12 % респондентов.

Примечательно, что однозначно о своей готовности заявляют только те родители, кто либо придерживались позиции разделенной ответственности за образование ребенка между собой и учителем, либо отводили ведущую роль и ответственность самим себе. И, напротив, категорически отказываются от своего участия в образовательном процессе исключительно те мамы, которые полагали, что ответственность за образование их ребенка должна лежать только на учителе.

Ниже приведены результаты опроса относительно конкретных ожиданий от учителя.

Так, респонденты *первой группы* чаще всего ждут и рассчитывают на то, что учитель:

✓ «будет вкладываться в развитие и обучение ребенка» (51 % от общего числа участниц исследования);

✓ сможет обеспечить высокую успеваемость ребенка, «чтобы он не был хуже других» учащихся и «им можно было гордиться» (46 %);

✓ будет следить за дисциплиной (40 %);

✓ «научит уму-разуму», будет учить тому, что нужно, обеспечит прочные знания (40 %), а также обеспечит настрой ребенка на учебу (вызовет желание учиться, интерес к учебе) и выполнение домашнего задания (40 %);

✓ поможет ребенку адаптироваться к школе (33 %);

✓ создаст условия, «чтобы ребенок больше учился в школе, а не дома» (33 %);

Среди матерей будущих первоклассников преобладающим является мнение о том, что именно учитель будет нести ответственность за процесс обучения ребенка и его результаты.

✓ подготовит к сложностям жизни (25 %);

✓ будет терпелив, и станет относиться с пониманием к возможным трудностям и слабостям ребенка, проявлять лояльность к ошибкам (24 %).

Как видно, ключевая доминанта ожиданий этих матерей связана с усилиями педагога по обучению их ребенка «всеми тому, что нужно», «чтобы им можно было гордиться», поскольку ребенок является «визитной карточкой семьи», и такой организацией процесса образования, при которой «учитель не только бы спрашивал и проверял домашние задания, но и действительно учил, объяснял новый материал». При этом в качестве основных аргументов минимальной включенности в образовательный процесс самой семьи опрашиваемые, как правило, ссылались на свою педагогическую некомпетентность и сверхзанятость на работе.

Для сравнения: респонденты, относящиеся к *третьей группе*, ориентированные на разделенную ответственность, демонстрировали несколько иные ожидания в отношении будущего учителя их ребенка, который, по их мнению:

✓ сможет найти подход к их ребенку (22 % от общего числа участниц исследования);

✓ создаст условия, чтобы «ребенку нравилось учиться, ходить в школу» и обеспечит настрой ребенка на выполнение домашнего задания (19 %);

✓ «будет вкладываться в развитие и обучение ребенка» (19 %);

✓ всегда будет на связи, «готов к диалогу» (19 %);

✓ обеспечит безопасность и психологический комфорт ребенку на уроках и на переменах (16 %);

✓ будет учитывать мнение родителей (16 %);

✓ станет «заменителем родителей на время пребывания ребенка в школе» (13 %);

✓ к нему можно в любой момент обращаться с любым вопросом по учебе и не только (13 %);

✓ «научит ребенка правильно общаться со сверстниками», «поможет ему завести друзей» (10 %);

✓ будет терпелив и станет относиться с пониманием к возможным трудностям и слабостям ребенка, проявлять лояльность к ошибкам (10 %);

✓ создаст условия, «чтобы ребенок больше учился в школе, а не дома» (10 %);

✓ «не будет совершать насилие, запугивать, издеваться над ребенком» (10 %);

✓ станет ребенку другом и наставником (7 %).

В то же время обращает на себя внимание тот факт, что ожидания матерей, входящих во *вторую группу*, то есть тех кто ведущую роль и ответственность за образование своего ребенка отводили самим себе, оказались гораздо малочисленнее и в основном носили несколько иной характер:

✓ обеспечение безопасности и психологического комфорта (15 %);

✓ гарантия отсутствия со стороны учителя запугиваний, унижения, насилия и издевательств над ребенком (12 %);

✓ помощь в адаптации ребенка к школе (9 %);

✓ готовность к диалогу (9 %);

✓ учет мнения родителей (9 %).

Анализируя полученные результаты, следует отметить, что в целом большинство из сформулированных родителями ожиданий в отношении учителя по своей сути соответствуют тезису Ф. Дольто: «быть на стороне ребенка», исходить из его потребностей и интересов. При этом именно «их ребенка», а не всех или каждого из учащихся класса, то есть без учета того, что в классе будут другие дети, и у них могут быть другие потребности и интересы, что свидетельствует об эгоцентрической позиции матерей. Кроме

Большинство из сформулированных родителями ожиданий в отношении учителя по своей сути соответствуют тезису Ф. Дольто: «быть на стороне ребенка», исходить из его потребностей и интересов. При этом именно «их ребенка», а не всех или каждого из учащихся класса.

того, судя по ожиданиям некоторых опрошенных, учитель должен быть еще и «на стороне родителя» и соотносить свои требования с требованиями к ребенку в семье, что в реальности не всегда возможно. Также содержание формулируемых родителями ожиданий иллюстрирует востребованность такой профессиональной задачи и функции педагога, как *обеспечение индивидуального образовательного маршрута* (причем не только ребенка с особыми образовательными потребностями, но и любого учащегося). Однако вместе с тем стоит заметить, что некоторые матери будущих первоклассников переоценивают реальные возможности педагога начальной школы, поскольку в своих ожиданиях они отводят учителю ролевые функции психолога, родителя и друга в одном лице. Не исключено, что нереализация вышеперечисленных ожиданий может привести к разочарованию родителей в педагоге и, как следствие, к обесцениванию и дискредитации его деятельности, в том числе и в глазах ребенка.

Если говорить о предпочтениях матерей относительно пола учителя для своего ребенка, то мнения родителей разделились следующим образом:

✓ только 10 % матерей указали, что хотели бы видеть в качестве учителя мужчину;

✓ 18 % отметили, что половая принадлежность педагога не имеет никакого значения;

✓ 72 % опрошенных (то есть абсолютное большинство) отдали предпочтение женщине, при этом некоторые участницы исследования объясняли свой выбор тем, что сегодня в российских школах практически нет педагогов-мужчин и в ближайшие годы ситуация вряд ли изменится.

Что касается возраста и стажа педагога, то здесь были высказаны диаметрально противоположные мнения:

✓ 48 % матерей отдают предпочтение молодым учителям, «идущим в ногу со временем», которые будут с детьми «на одной волне», которые «еще не устали, не

выгорели на работе» и с которыми учащимся будет «нескучно учиться»;

✓ 52 % респондентов выступают однозначно за более опытных педагогов «не моложе 35», которые «отлично знают свое дело» и «могут учить, как раньше».

Вероятно, разница этих предпочтений обусловлена разными жизненными приоритетами родителей, у одних это связано с ностальгией по прошлому, а у других — с переменами в настоящем и размышлениями о будущем, не похожем на прошлое.

Характеризуя личностные особенности учителя своего ребенка, матери будущих первоклассников, как правило, давали достаточно стереотипные ответы, перечисляя такие качества, как справедливость, терпение, требовательность, доброжелательность, порядочность, сдержанность, отзывчивость, деликатность и др. Кроме того, упоминались чувство юмора, интеллигентность, ум и креативность. При этом любопытно, что ни одна из участниц опроса не высказала весьма расхожее мнение о любви педагога к детям, тогда как несколько человек отметили необходимость наличия у учителя уважения к учащимся и их родителям и возможность быть примером для подражания.

Список профессионально важных качеств учителя оказался весьма внушительным и разнообразным, но чаще всего встречались следующие характеристики:

✓ умение доступно объяснять материал (61 %);

✓ широкая эрудиция (49 %);

✓ способность поддерживать интерес к учебе (46 %), находить индивидуальный подход (33 %) и обеспечивать высокую успеваемость (33 %);

✓ готовность в случае необходимости оказывать дополнительную помощь по учебе (28 %) и поддержку в трудной ситуации (19 %).

Некоторые матери будущих первоклассников переоценивают реальные возможности педагога начальной школы, поскольку в своих ожиданиях они отводят учителю ролевые функции психолога, родителя и друга в одном лице.

В ряде анкет (у 16 % матерей) среди характеристик профессиональных качеств учителя мы нашли приписку (расцениваемую как претензию авансом) — «не перекладывать свои обязанности на родителей учеников, на семью».

Среди возможных опасений, связанных с учителем, многие матери будущих первоклассников в первую очередь указывали на сложные отношения с их ребенком, его непринятие педагогом, предвзятость к нему («необоснованные обвинения, занижение оценок») и, как следствие, возникновение ситуации «ребенку не нравится учитель», он «боится своего педагога», «не хочет ходить в школу» (66 %).

Достаточно часто встречались и опасения по поводу того, что будущий учитель, с одной стороны, окажется неопытным, неграмотным с методической точки зрения: «не сумеет научить», «не найдет подход», «не сможет создать рабочую атмосферу на уроке» (43 %), а с другой — «будет отсталым», «все будет делать по старинке, как раньше, без новых технологий» (34 %).

Некоторые родители опасались, что «учитель будет уделять недостаточно внимания ребенку, его успеваемости» (27 %),

станет навязывать систему ценностей и жизненных приоритетов, которые будут идти вразрез с принятыми в семье (19 %).

Еще одна группа опасений касалась проблемы школьного насилия: «учитель будет применять жесткие методы с элементами психологического насилия» или «не сможет уберечь от насилия со стороны сверстников» (25 %).

Таким образом, многие родители осведомлены об отдельных проблемах современной школы и не хотят, чтобы они коснулись их семьи.

В рамках проводимого исследования нас также интересовало мнение родителей будущих первоклассников о готовности их ребенка к школе, а именно — представление о тех характеристиках своего ребенка, которые будут помогать или мешать ему в учебе. Обобщив все полученные ответы по основным параметрам готовности к школьному обучению (общая осведомленность; интеллектуальная, личностная, волевая, социальная и физическая готовность), мы получили версию матерей будущих первоклассников о наличии и отсутствии у их ребенка важных для учебной деятельности и школьной жизни в целом характеристик (см. таблицу).

Мнение матерей будущих первоклассников о готовности ребенка к школе

Составляющие готовности		Характеристики (количество ответов / %)		
		1-я группа (n = 38)	2-я группа (n = 12)	3-я группа (n = 17)
Наличие характеристик	Общая осведомленность (знания, умения)	31 / 32,6	14 / 32,5	22 / 28,9
	Интеллектуальная готовность	43 / 45,3	17 / 39,5	27 / 35,5
	Личностная/мотивационная готовность	11 / 11,6	8 / 18,7	11 / 14,5
	Волевая готовность	3 / 3,2	4 / 9,3	7 / 9,1
	Социальная готовность	7 / 7,3	—	3 / 4
	Физическая готовность	—	—	6 / 8
	Итого	95 / 100	43 / 100	76 / 100
Отсутствие характеристик	Общая осведомленность (знания, умения)	22 / 25	4 / 11,4	
	Интеллектуальная готовность	13 / 14,8	4 / 11,4	10 / 17,2
	Личностная/мотивационная готовность	9 / 10,2	9 / 25,7	10 / 17,2

Окончание табл.

Составляющие готовности		Характеристики (количество ответов / %)		
		1-я группа (n = 38)	2-я группа (n = 12)	3-я группа (n = 17)
Отсутствие характеристик	Волевая готовность	27 / 30,7	11 / 31,5	14 / 24,1
	Социальная готовность	6 / 6,8	—	8 / 13,8
	Физическая готовность	11 / 12,5	7 / 20	3 / 5,2
	Итого	88 / 100	35 / 100	58 / 100
Общая степень готовности от 0 до 100 % (X / д)		74,1 / 8,8	82,2 / 7,4	76,3 / 9,1

Примечание: 1-ю группу составляют матери, которые ключевую роль и ответственность за образование своего ребенка возлагают на учителя; 2-ю группу — матери, которые ведущую роль и ответственность берут на себя; 3-ю группу — матери, придерживающиеся позиции разделенной ответственности за образование ребенка между собой и учителем.

Если судить по полученным ответам, то большинство матерей в целом уверены в готовности своего ребенка к школе. При этом, рассуждая о характеристиках, которые могут помочь в учебе и пригодятся в школе, они акцентировались главным образом на *интеллектуальной готовности* (любопытность, сообразительность, способность рассуждать, хорошая память, наблюдательность), реже — на *общей осведомленности*, то есть имеющихся у ребенка знаниях (достопримечательностей и истории родного города, различного рода цифровых устройств, животных, растений, сенсорных эталонов, свойств предметов) и умениях (читать, писать, считать, производить элементарные арифметические действия, работать на компьютере, использовать электронные гаджеты, искать нужную информацию и др.). Вместе с тем на порядок реже упоминались *личностные особенности* будущего первоклассника, в том числе характеризующие его мотивационную готовность (уверенность в себе, социальная смелость, желание идти в школу и учиться, ответственность и др.), которые, по всей видимости, либо мало замечаются родителями, либо не считаются ими столь же значимыми для школы, как знания и особенности познавательной сферы ребенка. Что же касается наличия других характеристик, имеющих отношение к остальным параметрам готовности

к школьному обучению, то упоминания о них в лучшем случае оказывались единичными или отсутствовали вообще. Другими словами, анализируя развитие своего ребенка и его успехи, матери склонны выделять и фиксировать в качестве важных достижений конца дошкольного возраста преимущественно знаниевые и интеллектуальные характеристики, тогда как особенности волевой сферы, социальной компетентности и физического состояния практически не принимаются ими во внимание.

Обратившись к анализу ответов матерей относительно отсутствующих у ребенка характеристик и тех особенностей, которые могут мешать ему в учебе, мы наблюдаем несколько иную картину. Так, среди обозначенных родителями дефицитов развития лидируют преимущественно волевые характеристики (неусидчивость, нерешительность, несамостоятельность и др.). Следовательно, по мнению матерей, именно волевая сфера представляет основную проблемную зону будущих первоклассников, что особенно ярко демонстрируют участницы первой и второй групп (если сравнивать процент упоминаний о наличии и отсутствии волевых характеристик). Кроме того, наряду с пробелами в общей осведомленности и развитии познавательной сферы встречались также и упоминания о некоторых дефицитах соци-

альной и физической готовности ребенка к школе (неумение общаться, застенчивость, высокая утомляемость, слабый иммунитет, слабое зрение и др.).

Однако в целом при определении общей степени готовности своего ребенка к школе участницы исследования считают ее весьма высокой (как правило, выше 75 %), что в первую очередь характерно для представительниц второй группы, то есть тех которые берут основную ответственность за образование своего ребенка на себя.

Анализируя полученные данные, мы обратили внимание на один важный, с нашей точки зрения, момент относительно связи ожиданий матерей будущих первоклассников, касающихся учителя, и обозначаемых ими характеристик ребенка. Как было отмечено ранее, к основной проблемной зоне развития будущих первоклассников значительная часть матерей отнесла волевою сферу детей. Исходя из этого, логично предположить, что формирование произвольности и волевых качеств у детей должно было восприниматься матерями в качестве приоритетного направления образования первоклассников. Однако результаты исследования

показывают, что такого рода ожидания полностью отсутствуют. Подобный разрыв между предполагаемой незрелостью важных волевых качеств собственных детей и ожиданиями матерей, касающихся учителя, вызывает серьезные опасения, поскольку выявленное несоответствие может привести к существенным затруднениям в процессе образования первоклассников.

Необоснованные ожидания в отношении педагога, часто возникающие на фоне низкой правовой грамотности родителей в вопросах современного российского образования, могут негативным образом сказываться на взаимодействии субъектов образовательных отношений.

показывают, что такого рода ожидания полностью отсутствуют. Подобный разрыв между предполагаемой незрелостью важных волевых качеств собственных детей и ожиданиями матерей, касающихся учителя, вызывает серьезные опасения, поскольку выявленное несоответствие может привести к существенным затруднениям в процессе образования первоклассников.

В заключение, опираясь на полученные результаты, считаем необходимым обозначить спектр вполне реальных проблем, которые могут возникнуть в начальной школе.

Так, говоря о сфере ответственности за адаптацию к школьной жизни и успеваемость первоклассника, можно констатировать неготовность матерей разделять с учителем ответственность за эффективное образование ребенка. Вероятнее всего, данный факт обусловлен недоверием к учителю или переоценкой его возможностей, что в свою очередь может привести к претензиям в его адрес. Подобного рода искаженное восприятие педагога родителями не способствует *установлению эффективного социального партнерства*, призванного содействовать выстраиванию оптимальной образовательной траектории ребенка. Этому также препятствуют претензии матерей по поводу успеваемости своего ребенка и обвинение в этом учителя. Иными словами, необоснованные ожидания в отношении педагога, часто возникающие на фоне низкой правовой грамотности родителей в вопросах современного российского образования, могут негативным образом сказываться на взаимодействии субъектов образовательных отношений, затрудняя решение основных образовательных задач.

Настораживает и некоторая некомпетентность матерей в вопросах приоритетности конкретных компонентов готовности ребенка к школе. Родители традиционно отдают предпочтение знаниевой составляющей в ущерб волевой и социальной готовности к школе, что, к сожалению, не может в дальнейшем способствовать реальной удовлетворенности от образовательных результатов их детей, поскольку мало соответствует изменившимся реалиям и требованиям современного общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Деснова, И. С. Особенности проявления школьной дезадаптации у детей младшего школьного возраста / И. С. Деснова // Проблемы современного педагогического образования. — 2014. — № 45-1. — С. 193—201.

2. *Дорожевец, Т. В.* Психологические особенности школьной адаптации воспитанников детского сада : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Т. В. Дорожевец. — Москва, 1994. — 16 с.
3. *Зимняя, И. А.* Педагогическая психология : учебник / И. А. Зимняя. — Издание 2-е, дополненное, исправленное и переработанное. — Москва : Логос, 2000. — 384 с. — ISBN 5-88439-097-1.
4. Итоги скринингового этапа проекта по выявлению синдрома школьной дезадаптации «Здоровое будущее» / В. В. Катунова, О. В. Баландина, Е. Д. Божкова, В. В. Дворянинова // Современные проблемы здравоохранения и медицинской статистики. — 2019. — № 5. — С. 81—82.
5. *Казакова, Е. В.* Влияние неблагоприятных социально-экономических факторов на школьную адаптацию первоклассников / Е. В. Казакова, Л. В. Соколова. — DOI: 10.17759/PSE.2019240206 // Психологическая наука и образование. — 2019. — Том 24. — № 2. — С. 59—71.
6. *Клячко, Т. Л.* Успешность и неуспешность школьников: ожидания родителей, оценка учителей / Т. Л. Клячко, Е. А. Семионова, Г. С. Токарева. — DOI: 10.17323/1814-9545-2019-4-71-92 // Вопросы образования. — 2019. — № 4. — С. 71—92.
7. *Кондратьев, М. Ю.* Значимый «другой»: слагаемые межличностной значимости / М. Ю. Кондратьев // Социальная психология и общество. — 2011. — Том 2. — № 2. — С. 17—28.
8. *Лубков, А. В.* Педагогическое образование России: современное состояние, опыт, проблемы и перспективы / А. В. Лубков. — DOI: 10.31862/1819-463X-2019-5-41-49 // Наука и школа. — 2019. — № 5. — С. 41—49.
9. *Омарова, П. О.* Классификация стойкой школьной дезадаптации в младшем школьном возрасте / П. О. Омарова, Г. А. Османова // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. — 2010. — № 4. — С. 69—77.
10. *Самарцева, О. К.* Типы социальных ожиданий родителей в отношении образовательного учреждения (по результатам эмпирического исследования) / О. К. Самарцева, А. А. Гудзовская // Социальные явления — журнал международных исследований. — 2015. — № 1 (3). — С. 83—87.
11. *Семенова, Л. Э.* Особенности общей способности к учению 6-7-летних детей — активных пользователей электронных гаджетов / Л. Э. Семенова, В. Э. Семенова. — DOI: 10.25688/2223-6872.2020.33.1.03 // Системная психология и социология. — 2020. — № 1 (33). — С. 38—50.
12. *Смирнова, Е. О.* Виртуальная реальность в раннем и дошкольном детстве / Е. О. Смирнова, Н. Ю. Матушкина, С. Ю. Смирнова. — DOI: 10.17759/pse.2018230304 // Психологическая наука и образование. — 2018. — Том 23. — № 3. — С. 42—53.
13. *Смирнова, Е. О.* Особенности проявления инициативы современных дошкольников / Е. О. Смирнова, Ю. С. Солдатов. — DOI: 10.17759/PSYEDU.2019110102 // Психолого-педагогические исследования. — 2019. — Том 11. — № 1. — С. 12—26.
14. *Смирнова, Е. О.* Специфика современного дошкольного детства / Е. О. Смирнова. — DOI: 10.11621/prj.2019.0205 // Национальный психологический журнал. — 2019. — Том 2. — № 2 (34). — С. 25—32.
15. *Сорокоумова, Е. А.* Специфика психологической готовности современных детей к школьному обучению / Е. А. Сорокоумова, М. Г. Курносова. — DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-238-257 // Педагогика и психология образования. — 2020. — № 1. — С. 238—257.
16. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями на 2 июля 2021 года) (редакция, действующая с 13 июля 2021 года) // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. — URL: <https://docs.cntd.ru/document/902389617> (дата обращения: 31.07.2021).
17. *Эйдемиллер, Э. Г.* Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. — Санкт-Петербург : Питер, 2008. — 672 с. — ISBN 978-5-91180-838-9.