

---

---

# ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

---

Д.Н. Чернов

## ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ ПРИ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ЭМИГРАЦИИ

---

**Аннотация.** Детско-родительские отношения в семьях казахстанских немцев, эмигрировавших в Германию, рассматриваются с позиций субъектно-деятельностного подхода с учетом социокультурной ситуации жизнедеятельности семьи. Исследование 60 диад «мать – младший дошкольник» показало, что особенности детско-родительских отношений находятся в зависимости от представлений родителей о цели и смысле развития ребенка в новых социокультурных условиях. В семьях с бiculturalно-воспитательными мотивами становление взаимоотношений с ребенком происходит по типу коллективного предсубъекта в атмосфере повышенной моральной ответственности. Данная модель детско-родительских отношений может стать основанием для психолого-педагогической работы с семьей с целью развития бiculturalной личности ребенка.

**Ключевые слова:** психология, детско-родительские отношения, младший дошкольник, коллективный субъект, субъектно-деятельностный подход, ситуация эмиграции, бiculturalная личность, социокультурная ситуация развития, семья, тип родительского отношения.

В предыдущей работе было показано, что особенности детско-родительских отношений, складывающиеся в семьях, воспитывающих младших дошкольников, пока не стали предметом специального изучения в отечественной психологии<sup>1</sup>. В свете этого факта, очевидно, что работ, в которых изучались бы детско-родительские отношения в осложненных для жизнедеятельности семьи социокультурных условиях, например, — в условиях эмиграции, еще меньше. Необходимо отметить, что в подобных условиях понимание родителями цели и смысла воспитания ребенка и становление в зависимости от этого уникальных по характеру детско-родительских взаимоотношений обеспечивает психологический комфорт/дискомфорт ребенка, гармоничность/дисгармоничность его личностного развития в новом социокультурном пространстве. Мы убеждены, что рассмотрение этого вопроса является актуальным еще и потому, что позволяет выявить то,

какие особенности детско-родительских отношений являются стабильными для семей, воспитывающих младших дошкольников вне зависимости от вариаций социокультурного контекста, а какие особенности являются ответной реакцией детско-родительской общности на новые социокультурные условия жизни в эмиграции.

Особое значение в этом ракурсе приобретает методологическое осмысление вопроса о цели и смысле становления детской личности. Ранее нами была предложена психолого-антропологическая модель социокультурной ситуации развития ребенка. Центральным звеном этой модели является взаимодействие ребенка со значимыми взрослыми в рамках детско-родительской и детско-педагогической общностей, исходя из антропологического представления о ребенке как уникальном развивающемся субъекте, не только овладевающим социокультурным пространством, но и способным стать его творцом. Психолого-антропологический подход задает гуманистическое представление

---

<sup>1</sup> Чернов Д.Н. Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих младших дошкольников // Психология и психотехника. 2012. № 2. С. 6-14.

о цели и смысле детского развития<sup>2</sup>. Мы полагаем, что в младшем дошкольном возрасте основная нагрузка по формированию антропологически ориентированной социокультурной ситуации развития ребенка лежит именно на родителях.

Таким образом, в изучении особенностей детско-родительских отношений в условиях эмиграции мы предлагаем руководствоваться психолого-антропологическими взглядами на проблему развития человека. Можно предположить, что антропологически адекватным ориентиром в воспитании и обучении ребенка в условиях эмиграции является формирование бикультурной личности ребенка — личности, в которой сосуществуют формы двух (и более) различных культур. Формирование у детей бикультурного сознания позволяет развить толерантность к различным культурам. Каждый индивид, являющийся субъектом более чем двух культур, тем самым обогащает свой духовный мир, решая проблемы сопряжения различающихся ценностей, установок, знаний, традиций и т.д. Мы считаем, что «взаимопроникновенность» различных культур в единичном субъекте задает новые возможности не только для толерантного отношения ко многим культурам, но — способствует достижению всеобщности «Я», о чем, рассуждая о смысле существования каждого человека в со-обществе с другими субъектами, писал основоположник субъектно-деятельностного подхода С.Л. Рубинштейн: «Отношение другого «Я» к моему «я» выступает как условие моего существования. Каждое «Я», поскольку оно есть и всеобщность «Я», есть коллективный субъект, содружество субъектов, «республика субъектов», содружество личностей; это «Я» есть на самом деле «мы»<sup>3</sup>. Субъектно-деятельностный подход приводит к расширению представлений об обществе и субъекте как его единице. Исходя из этих представлений, бикультурность — это шаг на пути к достижению такого поликультурного субъектного уровня, который можно обозначить как «быть гражданином общества планеты Земля». С этих позиций стремление создать условия для бикультурности ребенка должно стать осмысленной сознательной позицией социокультурного окружения в условиях эмиграции.

Для нашего исследования мы выбрали семьи казахстанских немцев, которые эмигрировали в Германию в юношеском возрасте и чьи дети родились уже в Германии. Только в период 1990–1998 гг. Германия

приняла 275 тыс. переселенцев — русских немцев (*Spätaussiedler* — «поздних переселенцев») в возрасте 15–25 лет<sup>4</sup>. По последним данным в Германии проживает около 750 тыс. казахстанских немцев<sup>5</sup>. Важным для рассмотрения вопроса является понимание того, с каким культурным «багажом» эмигрировали казахстанские немцы в Германию. По данным последней переписи населения, проведенной в Советском Союзе в 1989 г., в Казахстане было зарегистрировано 957518 постоянно проживающих немцев<sup>6</sup>. При такой внушительной численности культура немцев Казахстана оказалась плохо изученной. В советское время бедность знаний о культуре этой этнической группы была обусловлена идеологическими причинами. Однако такое положение сохраняется и в современном постсоветском Казахстане. Именно культура является способом сохранения и формирования национальной идентичности, ценностей и нравственных идеалов, позволяет регулировать мышление отдельного субъекта и строить отношения с другими этническими группами. Сохранение национальной культуры в ситуации растворенности малого этноса в большом требует определенных условий: наличие периодических изданий, радио и телевидения на родном языке, театральной жизни, развития науки, литературного художественного творчества и т.п. Однако, важнейшим (если, не главным) условием является человеческий фактор: национальная культура воспроизводится субъектами, как правило, обладающими высоким уровнем внутренней культуры и образованности, способными культивировать в сознании этноса представление об уникальности национальной культуры и языка, его престижности, что характерно для интеллигенции. В силу идеологических причин сохранение интеллигенции среди казахстанских немцев оказалось затруднено. Этому способствовали и трудности в получении высшего образования казахстанскими немцами. По-видимому, этот фактор, наряду с востребованностью русского языка в процессе повседневной жизнедеятельности, привел к вытеснению немецкого языка, а значит, — к ассимиляционным процессам в культуре.

<sup>4</sup> Лаврова Т.Б. Интеркультурное образование в Германии // Образование и наука. 2006. № 5. С. 93–100.

<sup>5</sup> Пискорская Л. Германия становится ближе // Мегapolis. — 2009. — 10.08.2009. [Электронный ресурс] URL: [http://megapolis.kz/art/Germaniya\\_stanovitsya\\_blizhe](http://megapolis.kz/art/Germaniya_stanovitsya_blizhe) (дата обращения: 15.03.11).

<sup>6</sup> Ефремова-Шершукова Н.А. Проблемы развития культуры немцев Казахстана в послевоенное время в отечественной исторической литературе // Вестник Томского государственного университета. 2009. № 323. С. 141–143.

<sup>2</sup> Чернов Д.Н. Психолого-антропологический подход к анализу социокультурной ситуации развития ребенка // Психология обучения. 2011. № 10. С. 4–19.

<sup>3</sup> Рубинштейн С.Л. Человек и мир. М.: Наука, 1997. 191 с. С. 105.

Таким образом, к моменту переселения, как правило, семей молодых казахстанских немцев в Германию знание немецкого языка ограничивалось немецким диалектом обиходно-разговорного характера при тотальном доминировании русского языка и русскоязычной культуры в общественном сознании этой этнической группы. Н.Б. Михайловой было проведено психологическое исследование ситуации эмиграции, в которой оказались русские немцы. Оно показало, что в первые месяцы переселенцы испытывают страх, смятение, у них отсутствуют четкие представления о том, как жить дальше, преобладают негативные переживания, связанные с разрывом интерперсональных связей, сложившихся в Казахстане. Спустя два года у иммигрантов наблюдается снижение агрессивности и удовлетворенность жизнью, возникает свойственная немецкому обществу ориентация на выполнение правил, но растет ощущение перегруженности требованиями и каждодневного стресса. Индивиды ориентированы на принятие любой работы, без претензий на социальную позицию<sup>7</sup>. Как показывают исследования, проведенные в Германии и других странах, при достаточно либеральных условиях жизнедеятельности первое поколение иммигрантов отнюдь не стремится к интеграции в новое общество. Во втором поколении обычно противодействие ассимиляции становится менее выраженным. Третье поколение иммигрантов уже активно ассимилируется в общественную жизнь принимающей стороны<sup>8</sup>. Однако ассимиляционные процессы можно наблюдать только у части семей немецких переселенцев из Казахстана.

В последнее время в Германии растет осознание необходимости не тотальной ассимиляции детей из семей эмигрантов, а аккультурации с сохранением у детей культуры страны их родителей. Стала успешно развиваться концепция интеркультурного образования, целью которого явилось органичное усвоение культуры принимающей стороны при сохранении национальной культуры. Кроме того, идея поликультурного образования подразумевает формирование интеркультурной компетенции у любого жителя Германии на основе уважения личности любой национальности. Предполагалось, что «... если иммигранты овладеют

достаточной степени интеркультурной компетенцией, они будут в состоянии сделать продуктивный выбор — интеграцию, а титульная нация, владея интеркультурной компетенцией, сможет быть толерантной к чужим»<sup>9</sup>. В 90-х гг. XX в. в Германии (в частности, в Берлине) были открыты государственные европейские школы (например, немецко-русские), в которых развивались идеи билингвального образования. В них дети овладевают языками-партнерами, знакомятся с культурой изучаемых языков. Эти школы являются важной моделью формирования поликультурной компетенции детей<sup>10</sup>. Описывая ситуацию бикультурного развития детей из немецких семей переселенцев из Казахстана, О.В. Бернгардт пишет: «Дети, родившиеся в этих семьях, воспитываются уже на новой родине в среде, где сохраняется русский язык и русские обычаи и традиции. Для таких детей русский язык является “домашним” — обиходно-разговорным, а немецкий — языком, на котором происходит обучение и общение с немецкоговорящими сверстниками»<sup>11</sup>. Таким образом, с одной стороны складываются благоприятные социокультурные условия для бикультурного развития личности детей из этих семей. Однако часто эти условия препятствуют формированию их личности как бикультурной. Адаптация родителей к ситуации эмиграции осложняется плохим знанием языка, что ограничивает возможности трудовой деятельности и общения. Сталкиваясь с трудностями адаптации к социокультурным условиям жизни в новой стране, переселенцы замыкаются в рамках диаспоры, что негативно сказывается на усвоении и языка принимающей стороны, и сохранении родного языка. В результате родители могут стремиться к сохранению у детей русской речи и элементов русскоязычной культуры для того, чтобы впоследствии облегчить посредством детей, изучающих немецкий язык в естественных условиях детского сада, коммуникацию с немецкоговорящим окружением. Таким образом, из-за внутреннего противодействия родителей и ассимиляционным, и аккультурационным процессам, бикультурное воспитание и образование детей затрудняется. Эта про-

<sup>7</sup> Михайлова Н.Б. Психологическое исследование ситуации эмиграции // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 1. С. 26-37.

<sup>8</sup> Лиукконен Е.В. Особенности этносоциальной интеграции иммигрантов из России // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. 2009. Т. 11. № 1. С. 137-141.

<sup>9</sup> Лаврова Т.Б. Интеркультурное образование в Германии // Образование и наука. 2006. № 5. С. 95.

<sup>10</sup> Бляйль М., Сулейманов М. Билингвальное образование в начальной школе Германии. Государственные европейские школы г. Берлина // Начальная школа. 2009. № 7. С. 92-96.

<sup>11</sup> Бернгардт О.В. Речь ребенка-билингва как предмет лексикографического описания (ситуация русско-немецкого двуязычия): Автореф. ... дис. канд. филол. наук. Ярославль: ЯрГПУ им. К.Д. Ушинского, 2009. 22 с. С. 3.

блема крайне актуальна для казахстанских немцев, проживающих в Германии.

Предположение о том, что основная нагрузка по развитию бiculturalной личности ребенка в условиях эмиграции ложится на семейное окружение, влечет за собой и понимание того, что подобная позиция в семейном воспитании требует определенного уровня развития детско-родительской общности. Ранее, ориентируясь на концепцию коллективного субъекта А.Л. Журавлева<sup>12</sup>, мы предложили субъектно-деятельностный подход к анализу детско-родительских отношений. Детско-родительская общность становится коллективным субъектом тогда, когда родитель и ребенок имеют глубокую потребность в совместной активности и деятельности; ребенок, завися в своем развитии от активного участия родителя в организации различных развивающих форм активности, в наибольшей степени получает в них возможность для реализации своего субъектного потенциала. Необходимой для формирования коллективного субъекта «родитель–ребенок» является рефлексия родителем актуальных и потенциальных возможностей ребенка, осознание необходимости создания развивающих и корректирующих ход развития ребенка социокультурных условий в соответствии с его индивидуальными особенностями<sup>13</sup>. Результаты, полученные нами при исследовании российских семей, воспитывающих детей младшего дошкольного возраста, в целом, подтвердили эти предположения<sup>14</sup>.

Итак, мы предположили, что в зависимости от особенностей понимания родителями целей и смысла воспитания ребенка в новых для родителей социокультурных условиях будут наблюдаться и различия в особенностях детско-родительских отношений в семьях немецких переселенцев. При этом стремление к бiculturalному развитию ребенка характерно для детско-родительской общности, развивающейся по типу коллективного субъекта.

Таким образом, в работе решались следующие исследовательские задачи:

- выявить особенности детско-родительских отношений при воспитании детей младшего дошкольного возраста в ситуации эмиграции в зависимо-

сти от мотивации родителей (ассимиляция без сохранения/с сохранением русского языка, аккультурация с ориентацией на развитие бiculturalной личности ребенка);

- установить, какие особенности детско-родительских отношений являются условием ориентации родителей на бiculturalное развитие личности ребенка.

*Методики.* Поставленные задачи решались с использованием методического комплекса, разработанного нами ранее и успешно примененного при исследовании детско-родительской общности как коллективного субъекта в семьях, воспитывающих младших дошкольников<sup>15</sup>. Использовались: опросник «Анализ семейных взаимоотношений» (далее — АСВ)<sup>16</sup>, тест-опросник родительских отношений (далее — ОРО)<sup>17</sup>, методика «Направленность личности» В. Семака — М. Кучера (далее — НЛ)<sup>18</sup>, опросник диагностики рефлексивности (далее — ДР)<sup>19</sup>, методики «Мы вместе с ребенком» (далее — КС)<sup>20</sup>, методика «Фильм-тест» Р. Жилия (далее — ФТ)<sup>21</sup> и «Кинетический рисунок семьи» Р. Бернса и С. Кауфмана (далее — КРС)<sup>22</sup>. Для оценки социокультурной ситуации развития детей с каждой матерью была проведена беседа, цель которой — выявить позицию родителей относительно необходимости сохранения русскоязычной культуры и русского языка у детей.

Статистический анализ проводился с помощью программы Statistica 7.0. Использовались: дисперсионный анализ, критерий Шеффе, корреляционный анализ  $r_s$  — Спирмена, факторный анализ.

<sup>15</sup> Там же.

<sup>16</sup> Эйдемиллер Ю.Г., Юстицкис В.В. Психология и психотерапия семьи. СПб: Питер, 2000. 656 с.

<sup>17</sup> Варга А.Я., Столин В.В. Тест-опросник родительского отношения // Практикум по психодиагностике. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. С. 107-113.

<sup>18</sup> Осницкий А.К. Психология самостоятельности: Методы диагностики и исследования. М.-Нальчик, Изд. дом. Эль-Фа, 1996. 126 с.

<sup>19</sup> Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45-57.

<sup>20</sup> Чернов Д.Н. Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих младших дошкольников // Психология и психотехника. 2012. № 2. С. 6-14.

<sup>21</sup> Гильяшева И.П., Игнатъева Н.Д. Методика исследования межличностных отношений ребенка: Метод. пособие. Вып. 7. М.: Фолиум, 1994. 64 с.

<sup>22</sup> Бернс Р., Кауфман С. Кинетический рисунок семьи. М.: Смысл, 2003. 160 с.

<sup>12</sup> Журавлев А.Л. Психология коллективного субъекта / Психология индивидуального и группового субъекта / Ред. А.В. Брушлинский, М.И. Воловикова. М.: ПЕР СЭ, 2002. С. 51-81.

<sup>13</sup> Чернов Д.Н. Субъектно-деятельностный подход к изучению детско-родительских отношений // Современные исследования социальных проблем. 2011. № 1. С. 93-100.

<sup>14</sup> Чернов Д.Н. Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих младших дошкольников // Психология и психотехника. 2012. № 2. С. 6-14.



*Описание выборки.* Респонденты — 60 матерей — 22–35 лет, воспитывающие детей в возрасте 4 г. 3 мес. — 4 г. 11 мес., которые родились в Германии. Семьи проживали в Казахстане и эмигрировали в Германию. Место жительства исследованных семей, — в основном, федеративная земля Баден-Вюртемберг. Первоначально исследовались 30 семей. Родители заполняли опросники АСВ и ОРО, анкету для родителей, с ними проводилась беседа. Это сокращенное по дизайну исследование привело к необходимости глубже изучить субъектные характеристики детско-родительской общности. Поэтому для 30 новых семей к уже перечисленным методикам добавились НЛ, ДР и КС. В тех случаях, когда это было возможно, данные, полученные на обеих выборках, анализировались совместно<sup>23</sup>.

*Результаты и их обсуждение.* На **первом этапе** с матерями была проведена беседа, цель которой — узнать, хотят ли они сохранить русскоязычную культуру и русский язык у детей; каковы причины этого желания. В 33,3% случаев родители не были заинтересованы в бiculturalном развитии детей. Типичный пример — высказывания матери Штефани Ш.: «Русский не важен. Мы живем в Германии, и лучше говорить на немецком хорошо». 30% матерей стремятся скорее не сохранить русскоязычную культуру в семье, а сохранить русский язык с целью упрощения коммуникации в семье. Типичным примером являются высказывания матери Милены Г.: «Да, я хочу, чтобы она говорила на русском. Сама плохо говорю по-немецки, русский поможет нам не потерять контакт. Дочь поможет нам решать многие вопросы в будущем, в ситуациях, когда нужен хороший немецкий». Эти мотивы были обозначены как эгоистические: ребенку дается установка на сохранение русского языка с целью облегчения коммуникации родителей с миром. 36,7% матерей хотят приобщить ребенка к русскоязычной культуре, воспитать ребенка как бiculturalную личность. Типичный пример — высказывания матери Кристины П.: «Мы к бабушке ездим в Россию, старшая дочь учит русский, как иностранный. Я буду стараться, чтобы она говорила по-русски. Важно, чтобы дети были как дома и здесь, и на нашей родине». Эти мотивы обозначены нами как бiculturalно-воспитательные.

На **втором этапе** проведено сопоставление трех выделенных групп семей по всем методикам (кроме АСВ и ОРО, по ним сопоставление проведено на третьем этапе). Сопоставление выборок по уровню рефлексивности родителей по методике ДР показало,

что наименее склонны к рефлексивному отношению к себе и своей жизнедеятельности являются родители с эгоистическими мотивами в языковом воспитании детей ( $p < 0,005$ ). Сопоставление выборок по методике КС выявило, что родители из выборки с бiculturalно-воспитательными мотивами демонстрируют более высокую степень взаимосвязи/взаимозависимости с ребенком, чем остальные родители ( $p < 0,05$ ). Наконец, в семьях с бiculturalно-воспитательными мотивами наблюдается большая степень рефлексивного отношения родителя и ребенка к совместной жизнедеятельности, нежели в семьях с эгоистическими мотивами языкового воспитания ( $p < 0,01$ ). Обработка данных по методике НЛ показала, что в группе родителей, реализующих эгоистические мотивы в языковом воспитании детей, выражена личностная направленность на себя, т.е. преобладают мотивы собственного благополучия, стремления к личному первенству, престижу ( $p < 0,001$ ). По коллективистской направленности родители из группы с бiculturalно-воспитательными установками имеют самый высокий уровень по сравнению с другими выборками ( $p < 0,001$ ). Т.е. устремления таких родителей определяются потребностью в общении, желанием поддерживать хорошие отношения с окружающими, они проявляют интерес к совместной деятельности. По уровню выраженности деловой направленности наивысшие оценки имели родители, не желающие сохранять в семье русскоязычную культуру, результаты остальных групп были примерно одинаковы и ниже, чем в указанной группе ( $p < 0,001$ ). Итак, родители с бiculturalно-воспитательными мотивами имеют высокий уровень индивидуальной и групповой рефлексивности, взаимосвязи/взаимозависимости с ребенком и коллективистской направленности. Немецкие родители, не желающие сохранять у своих детей русскоязычную культуру, в большей степени ориентированы на дело в сочетании с низкой выраженностью коллективистской направленности.

При сопоставлении трех групп детей по параметрам методики КРС обнаружена высокая представленность в переживаниях ребенка благополучия семейной ситуации в выборке детей, по отношению к которым родители реализуют бiculturalно-воспитательные мотивы ( $p < 0,001$ ). Высокая представленность в переживаниях ребенка враждебности семейной ситуации ( $p < 0,005$ ) и чувства неполноценности ( $p < 0,001$ ) и низкая адекватность поведения ( $p < 0,05$ ) наблюдается в семьях с эгоистическим подходом к языковому воспитанию ребенка. Таким образом, матери с осознанным отношением к воспитанию ребенка как бiculturalной личности создают для него такую семейную среду, которая переживается им как благоприятная. Как враждебную

<sup>23</sup> Автор благодарит выпускницу Российского государственного гуманитарного университета Н. Кунц и психолога И. Вольф за помощь в сборе экспериментальных данных.

Результаты факторного анализа оценок опросника «Анализ семейных взаимоотношений» и теста-опросника родительских отношений

Шкалы опросников	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4
Гиперпротекция	- 0,27	<b>0,38</b>	- <b>0,64</b>	<b>0,50</b>
Гипопротекция	- <b>0,42</b>	0,02	<b>0,48</b>	- <b>0,40</b>
Потворствование	- <b>0,36</b>	<b>0,70</b>	- 0,13	- 0,10
Игнорирование потребностей	- <b>0,65</b>	- 0,17	- 0,09	<b>0,37</b>
Чрезмерность требований-обязанностей	- 0,19	0,22	- 0,22	<b>0,74</b>
Недостаточность требований-обязанностей	- <b>0,43</b>	- 0,01	<b>0,55</b>	- <b>0,47</b>
Чрезмерность требований-запретов	- <b>0,63</b>	- <b>0,36</b>	- 0,08	- 0,16
Недостаточность требований-запретов	- 0,22	<b>0,57</b>	0,01	- 0,13
Строгость санкций за нарушение требований	- <b>0,46</b>	- <b>0,53</b>	- <b>0,43</b>	- 0,17
Минимальность санкций	- 0,01	<b>0,61</b>	<b>0,42</b>	- 0,16
Неустойчивость стиля воспитания	- <b>0,74</b>	- 0,07	0,15	0,01
Расширение сферы родительских чувств	- <b>0,65</b>	0,28	0,11	- 0,10
Предпочтение в ребенке детских качеств	- <b>0,67</b>	0,07	- 0,13	0,24
Воспитательная неуверенность родителя	- <b>0,42</b>	<b>0,49</b>	0,22	- 0,02
Фобия утраты ребенка	- <b>0,62</b>	0,27	- 0,26	- 0,11
Неразвитость родительских чувств	- <b>0,60</b>	- 0,23	<b>0,39</b>	0,02
Проекция на ребенка собственных нежелательных качеств	- <b>0,68</b>	- <b>0,51</b>	0,13	- 0,13
Вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания	- <b>0,68</b>	- 0,22	0,00	0,05
Предпочтение в ребенке женских качеств	- <b>0,70</b>	0,01	- 0,15	0,05
Предпочтение в ребенке мужских качеств	- <b>0,56</b>	0,24	- 0,22	<b>0,30</b>
Принятие–отвержение	- 0,05	0,28	- 0,06	- 0,14
Социальная желательность	- <b>0,50</b>	- 0,20	0,19	<b>0,58</b>
Симбиоз	- <b>0,62</b>	- 0,18	0,13	0,07
Авторитарная гиперсоциализация	- <b>0,67</b>	0,29	0,01	0,05
Маленький неудачник	- <b>0,55</b>	0,12	- 0,13	0,23
Факторная нагрузка	5,75	2,63	1,80	1,48
Процент объясняемой дисперсии	28,76	13,14	9,01	7,41

**Примечание.** Полужирным шрифтом выделены корреляции шкал с собственными значениями факторов, составляющие их содержание.

и вызывающую чувство неполноценности ситуацию в семье переживают дети, у которых родители сохраняют русский язык в силу эгоистических мотивов, они менее социализированы по сравнению с другими детьми из семей немецких репатриантов.

Была изучена взаимосвязь показателей по методикам ДР, НЛ, КС, ФТ и КРС. При высокой рефлексивности родителя наблюдается положительное отношение ребенка к матери ( $p < 0,05$ ), социальная адекватность в поведении ( $p < 0,05$ ), семейная ситуация воспринимается как благополучная ( $p < 0,001$ ), отсутствует ее переживание как враждебной ( $p < 0,005$ ), у ребенка отсутствует чувство неполноценности ( $p < 0,005$ ), при этом выражена тревожность по отношению к семейной ситуации раз-

вития ( $p < 0,05$ ). Наличие в детско-родительской общности высокой взаимосвязи/взаимозависимости матери с ребенком обуславливает переживание семейной ситуации как благополучной ( $p < 0,05$ ), отсутствует чувство неполноценности ( $p < 0,05$ ) и переживание ситуации в семье как враждебной ( $p < 0,05$ ). При рефлексивном отношении родителя и ребенка к совместной жизнедеятельности наблюдается положительное отношение ребенка к матери ( $p < 0,01$ ), ситуация в семье переживается как благополучная ( $p < 0,05$ ), отсутствует чувство неполноценности ( $p < 0,005$ ), переживание семейной ситуации как враждебной ( $p < 0,001$ ) и конфликтной ( $p < 0,05$ ). Наличие у родителя личностной направленности активности приводит к негативному отношению

ребенка к матери ( $p < 0,01$ ), оценке ситуации в семье как неблагоприятной ( $p < 0,005$ ) и враждебной ( $p < 0,005$ ), вызывающей чувство неполноценности ( $p < 0,005$ ). К совершенно противоположным связям с этими же параметрами переживания/отношения ребенка приводит наличие у родителя коллективистской направленности ( $0,0005 < p < 0,05$ ), кроме того, ребенок проявляет социальную адекватность в поведении ( $p < 0,05$ ).

В общем можно утверждать, что сформированность детско-родительской общности по типу коллективного субъекта характеризуется преобладанием взаимозависимости/взаимосвязанности субъектов этой общности и рефлексивного отношения родителя и ребенка к совместному взаимодействию, наличием у родителя коллективистской направленности активности и рефлексивного отношения к действительности. В этом случае семейные отношения переживаются ребенком положительно, ситуация не воспринимается как дискомфортная, враждебная, конфликтная, выражено положительное отношение к матери. Такой паттерн детско-родительских сопереживаний/соотношений характерен для семей, в которых матери реализуют по отношению к детям бiculturalно-воспитательные мотивы.

На **третьем этапе** для получения обобщенного представления о стилевых предпочтениях в воспитании детей нами был проведен факторный анализ по шкалам опросников АСВ и ОРО по всему массиву данных. В соответствии с критерием отбора Р. Кеттелла выделено 4 фактора (см. табл.).

**Фактор 1** получил название «Отсутствие стилевых предпочтений в воспитании ребенка»: фактор выражен в случае, если оценки по шкалам опросника АСВ не достигают минимального диагностического уровня, а по шкалам ОРО наблюдаются низкие значения.

**Фактор 2** назван «Потворствующая гиперпротекция»: ребенок находится в центре внимания семьи, которая стремится к максимальному удовлетворению его потребностей; родители испытывают воспитательную неуверенность.

**Фактор 3** — «Гипопротекция», — указывает на то, что родители не интересуются ребенком и не контролируют его, он предоставлен самому себе, наблюдается неразвитость родительских чувств.

**Фактор 4** получил название «Повышенная моральная ответственность»: воспитание характеризуется сочетанием высоких требований к ребенку с недостаточным вниманием к его потребностям; в ребенке предпочитают мужские качества, родитель стремится к воплощению в ребенке образа социально желаемого поведения.

Были получены индивидуальные факторные оценки по каждому фактору. Сопоставление трех групп

семей, выделенных на основании результатов беседы с родителями, показало, что по степени выраженности компонента «Повышенная моральная ответственность» группы семей с тенденцией к ассимиляции и бiculturalными мотивами воспитания не отличаются друг от друга. Но этот компонент в структуре стиля воспитания в этих группах значимо более выражен по сравнению с семьями, для которых характерны эгоистические мотивы сохранения русской речи у детей ( $0,001 < p < 0,005$ ). По остальным факторам различий нет. Таким образом, в семьях, и с ассимиляционными тенденциями в социализации ребенка, и с бiculturalно-воспитательными мотивами воспитания детей отношение к ребенку по типу повышенной моральной ответственности не замещает другие стили воспитания, а, как бы наслаивается на имеющиеся стилевые особенности, придает иную окраску детско-родительским отношениям. Только смысл транслируемой ребенку ответственности различен: в первом типе семей это — необходимость стать «настоящим» немцем с забвением социокультурных корней своих родителей; во втором типе семей родители создают для ребенка атмосферу необходимости стать полноценным носителем и русскоязычной и немецкой культур.

На **четвертом этапе** изучались взаимосвязи между показателями по методикам ДР, НЛ, КС, ФТ, КРС и факторными оценками. Поскольку главная цель работы — выявить социокультурные условия становления бiculturalной личности ребенка, здесь и далее излагаются и анализируются данные по семьям, в которых родители по разным причинам желают сохранить русский язык и русскоязычную культуру у детей. Обнаружено, что с фактором «Повышенная моральная ответственность» положительно связаны показатели: рефлексивности по методике ДР ( $p < 0,05$ ); взаимосвязи/взаимозависимости с ребенком ( $p < 0,001$ ), рефлексивного отношения родителя и ребенка к совместной жизнедеятельности ( $p < 0,005$ ) по методике КС; коллективистской направленности ( $p < 0,001$ ) по методике НЛ. Отрицательная связь фактора обнаружена с параметром личностной направленности ( $p < 0,001$ ). Наибольшее количество взаимосвязей параметров методик ФТ и КРС также наблюдается с фактором «Повышенная моральная ответственность». При этом характерно: положительное отношение к матери ( $p < 0,05$ ), ребенок социально адекватен ( $p < 0,05$ ), семейная ситуация переживается как благополучная ( $p < 0,001$ ) и невраждебная ( $p < 0,005$ ), у ребенка отсутствует чувство неполноценности ( $p < 0,001$ ). Таким образом, в выборке матерей, реализующих бiculturalно-воспитательные мотивы, ведущим в структурно-динамической модели воспитания ребенка по типу коллективного субъекта

Модель детско-родительской общности как коллективного субъекта в семьях немецких переселенцев из Казахстана, воспитывающих детей-младших дошкольников.



является повышенная моральная ответственность. Дети из таких семей оценивают семейную ситуацию как благополучную.

Полученные данные позволяют сопоставить их с результатами исследования особенностей детско-родительских отношений, проведенного нами ранее в русле субъектно-деятельностного подхода к изучению детско-родительских отношений с помощью

аналогичного методического комплекса на российских семьях, воспитывающих детей младшего дошкольного возраста<sup>24</sup>. Оказалось, что структура межличностных различий по стилям родительского отношения

<sup>24</sup> Чернов Д.Н. Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих младших дошкольников // Психология и психотехника. 2012. № 2. С. 6-14.



в российских семьях также определяется четырьмя факторами, имеющими содержание, аналогичное изложенным в данной работе; проценты объясняемой дисперсии оценок по методикам АСВ и ОРО сопоставимы с полученными здесь результатами. Коллективный субъект в российских диадах «родитель–ребенок» характеризуется высокой степенью взаимосвязанности/взаимозависимости родителя и ребенка и рефлексивным отношением к индивидуальной и совместной жизнедеятельности. Это указывает на предсубъектный уровень развития коллективного субъекта «родитель–ребенок» в сочетании с тенденцией к рефлексивному отношению, главным образом, родителя к совместной жизнедеятельности. Отношения с родителем переживаются ребенком положительно. Подобные же особенности становления детско-родительской общности как коллективного субъекта характерны и для семей казахстанских немцев с бикультурными мотивами воспитания. Т.е. независимо от нарастания степени напряженности социокультурной ситуации развития ребенка в условиях эмиграции, детско-родительские отношения по типу коллективного субъекта в семьях, воспитывающих младших дошкольников, характеризуются предсубъектным уровнем с компонентом рефлексивного отношения родителя к совместному взаимодействию, что, видимо, типично при воспитании детей данного возраста. Однако наблюдаются и различия в особенностях детско-родительских отношений в российских семьях и семьях эмигрантов. Условием сформированности детско-родительской общности по типу коллективного субъекта в российских семьях, является отсутствие в структуре родительского отношения каких-либо выраженных стилевых предпочтений в воспитании. Напротив, в семьях казахстанских немцев условием становления коллективного субъекта «родитель–ребенок» является выраженность компонента родительского отношения «Повышенная моральная ответственность».

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Особенности детско-родительских отношений в семьях казахстанских немцев, проживающих в Германии, обусловлены ориентациями родителей на а) ассимиляцию всех членов семьи и забвение своих социокультурных корней; б) ассимиляцию ребенка в сочетании с желанием сохранить у него русскую речь для облегчения коммуникации родителей, сопротивляющихся вхождению в новое социокультурное пространство, с Миром; в) аккультурацию всех членов семьи с ориентацией на воспитание бикультурной личности ребенка.
2. Только для семей с бикультурно-воспитательными мотивами характерна сформированность детско-родительской общности по типу коллективного субъекта. При этом в детско-родительских отношениях преобладает взаимозависимость/взаимосвязанность субъектов и рефлексивное отношение родителя и ребенка к совместному взаимодействию, у родителя выражена коллективистская направленность активности и рефлексивное отношение к действительности. В целом, обнаруженные характеристики указывают на предсубъектный уровень развития детско-родительской общности. Семейные отношения в этих семьях переживаются ребенком положительно, ситуация не воспринимается как дискомфортная, враждебная, конфликтная, выражено положительное отношение к матери.
3. В структуре отношения родителя к ребенку наибольшее значение имеют компоненты «Отсутствие стилевых предпочтений в воспитании ребенка», «Потворствующая гиперпротекция», «Гипопротекция» и «Повышенная моральная ответственность». Выделенные по типу понимания цели и смысла воспитания ребенка семьи не отличаются друг от друга по выраженности этих компонентов в структуре родительского отношения, за исключением компонента «Повышенная моральная ответственность». Группы семей с тенденцией к ассимиляции и бикультурными мотивами воспитания не отличаются друг от друга, но значительно превосходят по степени выраженности этого компонента семьи с эгоистическими мотивами в сохранении русского языка у детей.
4. Атмосфера повышенной моральной ответственности при воспитании ребенка младшего дошкольного возраста является условием функционирования детско-родительской общности по типу коллективного субъекта, стремящейся в условиях эмиграции к бикультурному развитию личности ребенка.

На основании полученных результатов нами предлагается модель детско-родительской общности, развивающейся по типу коллективного субъекта, для семей казахстанских немцев, проживающих в Германии, с целью создания оптимальных условий для воспитания ребенка как бикультурной личности (см. схему на стр. 72).

Теоретическое значение полученных результатов состоит в том, что нами экспериментально показано, что характер детско-родительских отношений может быть адекватно понят и проинтерпретирован лишь в контексте изучения всей социокультурной ситуации развития семьи. Кроме того, складывающиеся в семье

детско-родительские отношения — это не только системный ответ семьи на требования социокультурного окружения; это еще и выражение внутренней позиции диады «родитель–ребенок» к сложившимся условиям жизнедеятельности в зависимости от того смысла, который задается родителями на основе какой-либо мировоззренческой позиции, и, в свою очередь, разделяется и принимается ребенком. Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты могут быть использованы в консультационно-профилактической работе с довольно многочисленной группой семей

выходцев из стран постсоветского пространства, проживающих в Германии. Предложенная модель детско-родительской общности как коллективного субъекта может стать ориентиром в этой работе не только для общественных организаций, содействующих популяризации русскоязычной культуры за рубежом, но для немецких образовательных и культурно-просветительских организаций, стремящихся к реализации идеи развития интеркультурной компетенции в семьях немецких переселенцев из стран постсоветского пространства.

### Список литературы:

1. Бернгардт О.В. Речь ребенка-билингва как предмет лексикографического описания (ситуация русско-немецкого двуязычия): Автореф. ... дис. канд. филол. наук. Ярославль: ЯрГПУ им. К.Д. Ушинского, 2009. 22 с.
2. Бернс Р. Кауфман С. Кинетический рисунок семьи. М.: Смысл, 2003. 160 с.
3. Бляйль М., Сулейманов М. Билингвальное образование в начальной школе Германии. Государственные европейские школы г. Берлина // Начальная школа. 2009. № 7. С. 92-96.
4. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. М.: Ин-т психологии РАН, 1994. 109 с.
5. Варга А.Я., Столин В.В. Тест-опросник родительского отношения // Практикум по психодиагностике. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. С. 107-113.
6. Гильяшева И.П., Игнатьева Н.Д. Методика исследования межличностных отношений ребенка: Метод. пособие. Вып. 7. М.: Фолиум, 1994. 64 с.
7. Ефремова-Шершукова Н.А. Проблемы развития культуры немцев Казахстана в послевоенное время в отечественной исторической литературе // Вестник Томского государственного университета. 2009. № 323. С. 141-143.
8. Журавлев А.Л. Психология коллективного субъекта / Психология индивидуального и группового субъекта / Ред. А.В. Брушлинский, М.И. Воловикова. М.: ПЕР СЭ, 2002. С. 51-81.
9. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45-57.
10. Лаврова Т.Б. Интеркультурное образование в Германии // Образование и наука. 2006. № 5. С. 93-100.
11. Лиукконен Е.В. Особенности этносоциальной интеграции иммигрантов из России // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. 2009. Т. 11. № 1. С. 137-141.
12. Михайлова Н.Б. Психологическое исследование ситуации эмиграции // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 1. С. 26-37.
13. Осницкий А.К. Психология самостоятельности: Методы диагностики и исследования. М.-Нальчик, Изд. дом. Эль-Фа, 1996. 126 с.
14. Пискорская Л. Германия становится ближе // Мегapolis. 2009. 10.08.2009. [Электронный ресурс] URL: [http://megapolis.kz/art/Germaniya\\_stanovitsya\\_blizhe](http://megapolis.kz/art/Germaniya_stanovitsya_blizhe) (дата обращения: 15.03.11).
15. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. М.: Наука, 1997. 191 с.
16. Чернов Д.Н. Психолого-антропологический подход к анализу социокультурной ситуации развития ребенка // Психология обучения. 2011. № 10. С. 4-19.
17. Чернов Д.Н. Субъектно-деятельностный подход к изучению детско-родительских отношений // Современные исследования социальных проблем. 2011. № 1. С. 93-100.
18. Чернов Д.Н. Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих младших дошкольников // Психология и психотехника. 2012. № 2. С. 6-14.
19. Эйдемиллер Ю.Г., Юстицкис В.В. Психология и психотерапия семьи. СПб: Питер, 2000. 656 с.

### References (transliteration):

1. Berngardt O.V. Rech' rebenka-bilingva kak predmet leksikograficheskogo opisaniya (situatsiya russko-nemetskogo dvuyazychiya): Avtoref. ... dis. kand. filol. nauk. Yaroslavl': YarGPU im. K.D. Ushinskogo, 2009. 22 s.

2. Berns R. Kaufman S. Kineticheskiy risunok sem'i. M.: Smysl, 2003. 160 s.
3. Blyayl' M., Suleymanov M. Bilingual'noe obrazovanie v nachal'noy shkole Germanii. Gosudarstvennye evropeyskie shkoly g. Berlina // Nachal'naya shkola. 2009. № 7. S. 92-96.
4. Brushlinskiy A.V. Problemy psikhologii sub'ekta. M.: In-t psikhologii RAN, 1994. 109 s.
5. Varga A.Ya., Stolin V.V. Test-oprosnik roditel'skogo otnosheniya // Praktikum po psikhodiagnostike. M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1988. S. 107-113.
6. Gil'yasheva I.P., Ignat'eva N.D. Metodika issledovaniya mezhlichnostnykh otnosheniy rebenka: Metod. posobie. Vyp. 7. M.: Folium, 1994. 64 s.
7. Efremova-Shershukova N.A. Problemy razvitiya kul'tury nemtsev Kazakhstana v poslevoennoe vremya v otechestvennoy istoricheskoy literature // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2009. № 323. S. 141-143.
8. Zhuravlev A.L. Psikhologiya kollektivnogo sub'ekta / Psikhologiya individual'nogo i gruppovogo sub'ekta / Red. A.V. Brushlinskiy, M.I. Volovikova. M.: PER SE, 2002. S. 51-81.
9. Karpov A.V. Refleksivnost' kak psikhicheskoe svoystvo i metodika ee diagnostiki // Psikhologicheskiy zhurnal. 2003. T. 24. № 5. S. 45-57.
10. Lavrova T.B. Interkul'turnoe obrazovanie v Germanii // Obrazovanie i nauka. 2006. № 5. S. 93-100.
11. Liukkonen E.V. Osobennosti etnosotsial'noy integratsii immigrantov iz Rossii // Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta psikhologii i sotsial'noy raboty. 2009. T. 11. № 1. S. 137-141.
12. Mikhaylova N.B. Psikhologicheskoe issledovanie situatsii emigratsii // Psikhologicheskiy zhurnal. 2000. T. 21. № 1. S. 26-37.
13. Osnitskiy A.K. Psikhologiya samostoyatel'nosti: Metody diagnostiki i issledovaniya. M.-Na'chik, Izd. dom. El'-Fa, 1996. 126 s.
14. Piskorskaya L. Germaniya stanovitsya blizhe // Megapolis. 2009. 10.08.2009. [Elektronnyy resurs] URL: [http://megapolis.kz/art/Germaniya\\_stanovitsya\\_blizhe](http://megapolis.kz/art/Germaniya_stanovitsya_blizhe) (data obrashcheniya: 15.03.11).
15. Rubinshteyn S.L. Chelovek i mir. M.: Nauka, 1997. 191 s.
16. Chernov D.N. Psikhologo-antropologicheskiy podkhod k analizu sotsiokul'turnoy situatsii razvitiya rebenka // Psikhologiya obucheniya. 2011. № 10. S. 4-19.
17. Chernov D.N. Sub'ektno-deyatel'nostnyy podkhod k izucheniyu detsko-roditel'skikh otnosheniy // Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem. 2011. № 1. S. 93-100.
18. Chernov D.N. Osobennosti detsko-roditel'skikh otnosheniy v sem'yakh, vospityvayushchikh mladshikh doshkol'nikov // Psikhologiya i psikhotekhnika. 2012. № 2. S. 6-14.
19. Eydemiller Yu.G., Yustitskis V.V. Psikhologiya i psikhoterapiya sem'i. SPb: Piter, 2000. 656 s.