

Баскаева О.В. Представления родителей как фактор семейной среды



English version: [Baskaeva O.V. Parents' beliefs as a family environment factor](#)

Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия

[Сведения об авторе](#)

[Литература](#)

[Ссылка для цитирования](#)

Проанализированы исследования представлений родителей о психологических характеристиках детей и об их будущем. Рассматриваются теоретически выделенные зарубежными исследователями характерные признаки понятия «представления родителей о детях». Обсуждаются результаты исследований родительских представлений, полученные в контексте изучения феноменов самосбывающегося пророчества, самооценки интеллекта, семейной системы, теорий каузальной атрибуции и мотивации достижения (модель «ожидание–ценности»). Описаны основные методы диагностики родительских представлений.

Ключевые слова: детско-родительские отношения, представления родителей о детях, восприятие представлений, самосбывающееся пророчество, самооценка интеллекта, мотивация достижения

Исследования представлений (ожиданий) родителей о детях ведутся в психологии более полувека. Влияние этих представлений на развитие ребенка обнаруживается уже в раннем возрасте, заметно сказываясь на различных психологических характеристиках. Имея как непосредственный, так и отсроченный эффект, указанное влияние значимо для различных показателей жизненной успешности. Широкий диапазон воздействия обеспечивает феномену, с одной стороны, интерес специалистов, работающих в разных областях психологии (социальной, возрастной, дифференциальной, педагогической, экологической), а с другой – приводит к рассогласованию в терминологии, методах анализа и способах интерпретации.

В данной статье мы рассмотрим некоторые ключевые моменты, касающиеся анализа названного феномена, и представим результаты наиболее надежных экспериментальных исследований.

Представления родителей о детях

Хотя тема родительских представлений (ожиданий) широко известна и уже достаточно давно занимает исследователей, работающих в психологии и смежных науках, ее методологические проблемы и по настоящий момент остаются предметом обсуждения. Отмечается недостаточная обоснованность самого термина «ожидания», проявляющаяся, в частности, в том, что ученые употребляют данное понятие, как бы предполагая, что читатели уже осведомлены о его значении [Thompson, 1992]. Предполагается, что причиной такого положения могут быть трудности разграничения между понятиями «ожидания» и «знания» [ibid.]. Pajares [Pajares, 1992] утверждал, что научное сообщество неспособно принять специальное рабочее определение термина в силу того, что феномен ожидания изучался в различных областях и, как следствие, в различных

значениях.

Рассматривая проблему ожиданий, Miller [Miller, 1986] выделил четыре фундаментальных вопроса, которые по настоящее время можно считать «методологическими вехами» для исследователей.

1. Что такое ожидания?
2. Благодаря какому опыту родители создают и изменяют свои ожидания?
3. Какова связь между родительскими ожиданиями и родительским поведением по отношению к детям?
4. Как родительские ожидания связаны с измерениями детского развития?

Имеется определение термина «ожидание», предложенное Rokeach [Rokeach, 1968, p. 113]: «Ожидания – это простые суждения, осознанные или неосознанные, выводимые из того, что человек говорит или делает, и допускающие существование фразы «Я ожидаю...». Более позднее определение принадлежит Sigel [Sigel, 1985, p. 351]: «Ожидания – это структура опыта, сжатого и объединенного в схемы или представления, которые, являясь искренними, руководят поведением».

Как показывают многочисленные теоретические изыскания, проведенные в разное время рядом исследователей, разнообразные определения обсуждаемого понятия, являясь безусловным вкладом в разработку проблемы представлений, не могут считаться исчерпывающими, так как не полностью отражают сложную природу феномена.

Hirsjärvi и Perälä-Littunen [Hirsjärvi et al., 2001] вывели изучение ожиданий на качественно новый уровень, проведя своеобразную ревизию обильной терминологии, связанной с этим понятием. Сделав подробный обзор англоязычных статей периода 1980–1995 гг., они пришли к выводу, сходному в целом с вышеприведенным мнением Thompson, но подкрепленному конкретными фактическими ссылками. Hirsjärvi и Perälä-Littunen заключили, что выражение «родительские ожидания» существует в данном временном промежутке без точного определения; авторы проанализированных статей в основном не указывают, что они имеют в виду, используя понятие «ожидания», и не отграничивают понятие «родительские ожидания» от других сходных терминов.

Зафиксированный Hirsjärvi и Perälä-Littunen широкий спектр употребляемой терминологии включает в себя следующие англоязычные синонимы: knowledge, ideas, schemes, opinions, thoughts, representations, attitudes, perspectives, expectations, judgments, perceptions, conceptions, images, implicit theories, naïve theories, social cognition. По мнению авторов, хотя термин меняется от исследования к исследованию, изучается один и тот же феномен и при этом используются одни и те же научные методы.

Hirsjärvi, Perälä-Littunen, Tazouti, Malarde, Michea [Hirsjärvi, Perälä-Littunen, 2001; Tazouti et al., 2010] и многие другие исследователи пришли к использованию термина beliefs. Его контекстное осмысление позволяет признать наиболее уместным употребление в качестве русских эквивалентов терминов «представления» и «ожидания».

Помимо систематизации бытующей терминологии Hirsjärvi и Perälä-Littunen [Hirsjärvi, Perälä-Littunen, 2001], основываясь на ряде работ (см. [Abelson, 1979; Nespor, 1987; Sigel, 1985; Thompson, 1992]), выделили наиболее характерные особенности (признаки) ожиданий и систем ожиданий. По мнению авторов, эти особенности отграничивают ожидания от знаний и, являясь обобщающими, пригодны для последующего изучения.

1. Ожидания различаются по степени убежденности. То есть ожидающий может расценивать нечто как более или менее правдоподобное, что отличает ожидание от знания.
2. Ожидания включают в себя то или иное предположение. Родители, например, могут иметь ожидания о каких-либо личностных качествах ребенка.

3. Ожидания основываются на оценочном и аффективном компонентах. Nespor [Nespor, 1987, p. 319] отмечал, что в некотором отношении чувства, настроения и субъективные оценки основаны на личных предпочтениях и функционируют относительно независимо от других форм познания, хотя имеется, безусловно, значительное взаимодействие системы ожиданий и системы знаний.

4. Системы ожиданий базируются, главным образом, на случайных, эпизодически аккумулированных фактах, извлекаемых из личного или культурного опыта, в том числе, например, из фольклора.

5. Ожидание как отличное от знания содержит спорный подтекст. Ожидающий знает, что другие могут думать иначе, чем он сам; то есть ожидания не являются всеобщими. По Thompson [Thompson, 1992, p. 129], спорность связана с ожиданиями, несомненный факт – со знанием.

6. Ожидания могут поддерживаться меняющимися уровнями осведомленности. Некоторые ожидания действуют на бессознательном уровне, другие, в исключительные моменты и для некоторых специфических задач, поднимаются на уровень сознания.

7. Существуют разные степени приверженности определенному ожиданию. Человек может отказаться от одного ожидания и принять другое, он также может сопротивляться попыткам изменения своих ожиданий извне, приводя много разумных доказательств собственной правоты.

Первые исследования родительских представлений

Изучение влияния родительских представлений на развитие детей началось в конце 50-х гг. прошлого века. В первых же исследованиях было показано, что ожидания родителей связаны, в частности, с академической успеваемостью детей и с потребностью достижения (например, [Rosen, D' Andrade, 1959; Diggory, 1966]). Кроме того, полученные данные свидетельствовали о том, что от мальчиков (по крайней мере начиная с подросткового возраста) ожидают более высокой академической успешности. Отсюда анализ влияния родительских представлений на различия между мальчиками и девочками становится если не основной, то по крайней мере наиболее распространенной моделью исследования их роли в детском развитии [Parsons at al., 1976].

В это же время начинает обсуждаться вопрос о том, каким образом родительские представления могут осуществлять воздействие на ребенка. Предполагается, что родительские представления становятся агентом социализации в той степени, в какой матери и отцы, руководствуясь своими ожиданиями, формируют представления ребенка о его собственных психологических характеристиках, желаемых достижениях и трудностях, которые могут возникнуть при выборе им неправильной цели.

Таким образом, родительские ожидания воздействуют на представления ребенка о себе и о своем желательном поведении, что, в свою очередь, определяет как образ действий ребенка, так и непосредственные и отдаленные последствия родительских ожиданий [Eccles-Parsons at al., 1982a]. Соответственно, схемы экспериментальных исследований родительских представлений, разработанные в это время, предполагают учет трех групп показателей: представления родителей о ребенке; представления ребенка о себе; объективные показатели, характеризующие психологические особенности ребенка.

Ожидания как самосбывающееся пророчество

Одним из проводников влияния представлений (ожиданий) на развитие детей признан феномен самосбывающегося пророчества. Феномен был описан в 1948 г. [Merton, 1948], но предметом активного экспериментального исследования стал лишь в 60-х годах прошлого века, когда в психологии началось изучение ожиданий учителей и учащихся [Rosenthal, Jacobsen, 1968]. В результате эксперимента, получившего название «Пигмалион в классе», было выявлено, что учителя, руководствующиеся в своей педагогической деятельности ожиданиями определенных паттернов поведения со стороны учеников, взаимодействуют с ними способом, который вызывает поведение, подтверждающее эти изначальные ожидания.

В дальнейшем феномен самосбывающегося пророчества неоднократно фиксировался исследователями не только в школе, но и в семье, и изучался с учетом половых различий, а также различий в социоэкономическом статусе, возрасте, расе и чертах личности [Brookover et al., 1979; Hallinger, Murphy, 1986; Teddlie, Stringfield, 1993; Jussim, 1986; Miller, Turnbull, 1986; Snyder, 1984].

В лабораторных условиях феномен изучался в рамках последовательности социальных взаимодействий двух субъектов (Воспринимающего субъекта и Мишени), условно разделен на 4 этапа и может быть описан следующим образом.

1. Воспринимающий субъект усваивает некоторые убеждения (представления) о Мишени».
2. Воспринимающий субъект ведет себя с Мишенью так, как если бы его представления являлись истинными.
3. «Мишень» выстраивает собственное поведение в соответствии с ожиданиями Воспринимающего субъекта.
4. Воспринимающий субъект интерпретирует поведение «Мишени» как подтверждающее собственные ожидания.

Этап 2 описанного взаимодействия соответствует предположению Snyder и Swann [Snyder, Swann, 1978] о том, что самосбывающиеся пророчества могут быть итогом так называемых стратегий подкрепления гипотезы проверкой, в ходе которых Воспринимающий субъект, задавая специальные вопросы, стремится определить, соответствует ли Мишень его предположениям.

В связи с возможным рассмотрением функционирования родительских ожиданий как самосбывающегося пророчества, хотелось бы отметить еще несколько моментов, зафиксированных исследователями и, по мнению автора, актуальных для изучения в контексте семейных систем, если мы подразумеваем, что Воспринимающий субъект – это родитель. Так, Copeland [Copeland, 1994], предположив, что основой прочного сохранения стереотипов является фактор власти и статуса, изучил взаимодействие Воспринимающего субъекта и Мишени.

Проявление феномена самосбывающегося пророчества выявлено только в том случае, если Воспринимающий субъект имел властные полномочия. Следует также учитывать, что помимо фактора власти и статуса, важную роль играет социальная компетентность Воспринимающего субъекта. В случае ее наличия подтверждающие стратегии могут способствовать возникновению эмпатии между Воспринимающим субъектом и Мишенью (например, [Dardenne, Leyens, 1995; Leyens et al., 1998]).

Также было показано, что широко проявляющийся феномен самосбывающегося пророчества не является фатальным. В случае, если ожидания субъекта основаны на достоверной информации, например на сведениях об успеваемости за год, можно говорить о той или иной точности ожиданий, а никак не о самосбывающемся пророчестве [Jussim et al., 1996].

Исследований последствий самосбывающихся пророчеств по прошествии длительного времени

практически нет. Известны данные об изменениях самооценки Мишеней в результате восприятия ими собственных подтверждающих действий [Vem, 1972].

Представления родителей о способностях детей

Первые работы, посвященные представлениям родителей о способностях своих детей, связаны с изучением половых различий при обучении математике, которые рассматривались в контексте атрибутивных теорий и интерпретировались как результат стереотипного восприятия психологических характеристик мужчин и женщин [Eccles-Parsons et al., 1982b; Yee, Eccles, 1983].

Так, в исследовании, выполненном на выборках девочек и мальчиков, обучающихся в седьмом классе и уравненных по математическим способностям, сопоставлялись объективные успехи в математике (школьные оценки, тестовые показатели) и ожидания родителей и детей относительно этих успехов. На основании данных, полученных в ходе исследований каузальной атрибуции, было высказано предположение, что ожидание успеха в данном случае связано с интернальными факторами (т.е. успех атрибутируется себе и своим свойствам), а ожидание неуспеха – с экстернальными факторами (неуспех атрибутируется внешним обстоятельствам).

Результаты частично подтвердили это предположение: успех действительно приписывался интернальным факторам, однако у мальчиков и девочек эти факторы были разными. Мальчики приписывали успех своим способностям, а девочки – затраченным усилиям. Точно так же различались и представления матерей относительно причин успешности сыновей и дочерей: высокие результаты сыновей связывались с хорошими способностями, а дочерей – с упорным трудом. Поскольку способности кажутся более надежной основой для будущего успеха, ожидания матерей относительно девочек и самих девочек о себе были более пессимистическими, чем ожидания мальчиков о самих себе и матерей относительно мальчиков. При этом объективные показатели (академическая успешность и результаты выполнения математических тестов) были одинаковыми в выборках и мальчиков, и девочек и не давали оснований для различия в ожиданиях.

В исследованиях интеллекта (фактора *g* и показателей множественного интеллекта Гарднера) различия в родительских представлениях об интеллекте мальчиков и девочек, а также рассогласование представлений и объективных (тестовых) оценок интеллекта, как правило, подтверждаются [Furnham, 2000, 2001; Furnham, Gasson, 1998; Furnham et al., 1999; Furnham et al., 2002; Furnham, Thomas, 2004; Furnham, Valgeirsson, 2007; Kirkcaldy et al., 2007; Chamorro-Premuzic et al., 2009].

В одном из исследований испытуемым предлагалось оценить интеллект (свой, своих детей и т.д.), учитывая тот факт, что средний показатель интеллекта в популяции равен 100 баллам. Как правило, интеллект мужчин оценивается выше, чем интеллект женщин, независимо от реального (тестового) соотношения баллов и от того, какая оценка рассматривается – самооценка или оценка эксперта. Та же тенденция сохраняется и при оценке интеллекта детей родителями. Было показано, что при одинаковом общем интеллекте (тестовой оценке IQ) мальчиков и девочек приписываемый мальчикам балл интеллекта равен 109,1, в то время как аналогичный показатель для девочек равен 102,7 [Furnham, Gasson, 1998].

При оценке показателей интеллектуальных характеристик, соответствующих концепции Гарднера, матери оценивают детей выше, чем отцы. При этом и те и другие предполагают более высокие математические и пространственные способности у мальчиков, девочек же оценивают выше по межличностной компетентности, вербальным и музыкальным способностям.

Представления родителей об интеллекте детей варьируют также в зависимости от порядкового номера рождения ребенка. Первороджденные дети оцениваются по интеллекту выше, чем все последующие; при этом мальчики-первенцы оцениваются выше, чем девочки-первенцы.

Результаты межкультурных исследований, проведенных в Китае, Индии, некоторых африканских странах, обнаруживают небольшие отличия от британских выборок [Furnham, Valgeirsson, 2007; Furnham, Fukumoto, 2008; Neto, Furnham, 2011].

Еще одним направлением исследования, разрабатываемым более 30 лет, является изучение восприятия детьми собственных способностей в зависимости от ожиданий родителей. Полученные данные интерпретируются в контексте предложенной Eccles модели мотивации достижений (Expectancies-Values Model), рассматривающей в качестве основных детерминант, проявляющихся в академической и профессиональной сферах, такие характеристики, как ожидания успеха и структуру ценностей [Eccles, 1983; Wigfield, Eccles, 2002a, 2002b; Eccles, 2007].

Eccles [Eccles, 2007, p. 673–674] выделила следующие основные группы родительских представлений (ожиданий), влияющих на формирование мотивации ребенка.

1. Каузальная атрибуция относительно способностей ребенка к той или иной деятельности.
2. Мнение о том, какая деятельность дается ребенку трудней.
3. Предположения о вероятности успеха ребенка и степень уверенности в его способностях.
4. Представления о большей или меньшей важности для дальнейшей жизни ребенка различных видов деятельности и о том, насколько упорно родители должны побуждать ребенка к овладению ими.
5. Понимание наличия стандартов, соответствующих различным видам деятельности.
6. Ожидания относительно препятствий на пути достижения ребенком жизненного успеха и относительно эффективных стратегий (которым надо обучать ребенка) преодоления этих препятствий.

При исследовании в контексте этого направления родительских представлений было, в частности, показано, что родительские представления о способностях детей более значимы для гендерной социализации, чем ролевое поведение родителей, и влияют на формировании детской самооценки способностей больше, чем школьные оценки [Eccles-Parsons et al., 1982a; Jacobs, Eccles, 1992].

С мотивационным направлением изучения родительских представлений связано и совершенствование экспериментальных схем, включение в них новых компонентов, отход от линейных моделей. В фокусе внимания исследователей не только непосредственное влияние родительских ожиданий на самооценку детей и их представление о собственных способностях, но и показатели (например, образование родителей, их социально-экономический статус), не имеющие линейных связей с представлениями детей и оказывающие на них влияние через родительские ожидания [Davis-Kean, 2005; Eccles, Davis-Kean, 2005].

Исследования, проводящиеся методом поперечных срезов, дополнились лонгитюдными, позволяющими проследить влияние ожиданий по прошествии длительного времени. Примером лонгитюда, изучающего, в частности, родительские и детские представления о способностях, является Мичиганское исследование развития подростков (Michigan Study of Adolescent Life-Transitions). В нем первое обследование детей было проведено, когда они учились в седьмом классе, последующие восемь – в течение пятнадцати лет.

В лонгитюдных исследованиях сопоставлялись родительские ожидания, измеренные в начале школьного обучения, с самооценками способностей детей и их профессиональной ориентацией в старших классах, а также с карьерной успешностью через несколько лет после окончания школы. Результаты продемонстрировали влияние пола ребенка и гендерных стереотипов матери на представление детей о своих способностях, причем это влияние оказалось значимым даже при

контроле успешности обучения ребенка. Последнее исключительно важно, поскольку смешение факторов академической успешности и гендерных стереотипов родителей может приводить к переоценке влияния гендерных стереотипов [Bleeker at al., 2001; Davis-Kean at al., 2001].

С привлечением модели ценностей-ожиданий было показано, что родительские ожидания опосредуют влияние прошлого опыта подростка на выбор профессиональной деятельности и карьерную успешность [Bleeker, 2002], причем родительские ожидания относительно профессиональной успешности детей оказываются прогностичными от подросткового и до взрослого возраста – от 15 до 28 лет [Jacobs at al., 2006].

Анализ популяционных закономерностей со временем дополнился групповым анализом и сравнением межсемейных и внутрисемейных влияний. Проведение дифференциально-психологического анализа стало возможным благодаря использованию в исследованиях национальных выборок, которые, во-первых, репрезентативны популяции и, во-вторых, включают тысячи испытуемых, что позволяет сформировать отобранные выборки, например, сравнить влияние родительских ожиданий на детскую самооценку способностей в группах, различающихся по социально-экономическому статусу, этнической принадлежности, количеству сиблингов, успешности брака родителей и т.д. [Jodl at al., 2001; Schnabel at al., 2002].

Как правило (но не всегда), результаты подобных исследований свидетельствуют о том, что представления родителей о способностях детей более прогностичны в проблемных и депривированных группах (с низким социально-экономическим статусом, живущих в неблагополучной социальной среде, переживших развод и т.д.).

Сравнение значимости для развития ребенка представлений родителей и представлений учителей

Очевидно, что восприятие детьми собственных способностей меняется с возрастом и зависит не только от успешности деятельности как таковой, но и от рефлексии, умения сравнивать себя с окружающими и учитывать мнение о себе ровесников и взрослых.

В какой степени возрастные изменения самооценки способностей связаны с внешней оценкой взрослых, включенных в воспитание и образование детей, анализировалось в работе [Spinath, Spinath, 2005]. На выборке учеников первого-четвертого классов (возраст 7–11 лет) авторы исследования дважды, с интервалом в 6 месяцев, оценили представления детей об их собственных способностях, а также получили оценки способностей детей от родителей и учителей. Таким образом, схема эксперимента позволила определить возрастные различия между детьми четырех возрастных групп и оценить, в какой степени представления родителей и учителей являются прогностичными для оценки детьми собственных способностей.

Сравнение различных возрастных групп продемонстрировало, что с возрастом увеличивается связь между самооценками и оценками родителей и учителей от незначимой в первом классе до значимой на 0,1% уровне. Показатели корреляции самооценок учеников первого, второго, третьего и четвертого классов с оценками родителей равны соответственно 0,07, 0,21, 0,34, 0,44; с оценками учителей – 0,01, 0,37, 0,46, 0,48. Важно отметить, что связь самооценки ребенка с представлениями взрослых оказалась более тесной, чем с уровнем его когнитивного развития. Показатель корреляции самооценок способностей и интеллекта находится в пределах от –0,26 до 0,23.

При анализе предсказательной силы представлений о способностях ребенка родителей и учителей

было установлено, что самооценку способностей детей точнее прогнозируют учителя. Так, учительские представления определяют 47% дисперсии самооценок детей, совместное влияние представлений родителей и учителей – 43%, а родительские представления – только 9,8% дисперсии, причем с возрастом влияние представлений учителей возрастает. Анализируя результаты исследования, авторы предположили, что чем старше становится ребенок, тем больше его представления о своих способностях зависят от нормативной (сравнительной) оценки, источником которой являются учителя.

Вместе с тем многие авторы, соглашаясь с важностью учительской оценки, считают родительскую оценку более значимой для формирования и психологических характеристик ребенка, и его самооценки (например, [Frome, Eccles, 1998; Wigfield, Eccles, 2000; Simpkins at al., 2012]). Во-первых, в представлениях родителей в меньшей степени, чем в представлениях учителей, успешность обучения смешивается с другими психологическими характеристиками. Во-вторых, родительские представления опосредуют представления учителей и, таким образом, усиливают их влияние. В-третьих, представления родителей являются основным фактором развития мотивов и ценностей ребенка и, таким образом, влияют на мотивацию обучения, выбор целей и усилия, прикладываемые для их достижения.

Аффективность семейной среды и адаптация детей

Поскольку оценочный и аффективный компоненты признаны характерными признаками ожиданий, нас, естественно, интересует, каковы эти компоненты и как их измерить. Подход, рассматривающий ребенка как активного участника собственной социализации [Lewin, 1935; Bell, 1968; Clarke-Stewart, Friedman, 1987; Hetherington, Parke, 1986; Hoffman at al., 1988; Shaffer, 1987], дает возможность утверждать, что во взаимодействии «ребенок – семейная среда» ребенок активно воспринимает и интерпретирует воздействия среды.

Таким образом, существенным является вопрос о том, как воспринимают ожидания родителей сами дети. Доверяют ли они мнению родителей о себе и своих сиблингах? Считают ли они родительские суждения и поступки справедливыми в контексте общей семейной обстановки? По выражению Boszormenyi-Nagy и Spark, «Невидимые семейные гроссбухи справедливости есть контекст и наиболее динамически значимый компонент личного мира, несмотря на то что они невидимы» [Boszormenyi-Nagy, Spark, 1984, p. 53–54].

Boszormenyi-Nagy, считая семью уникальным групповым организмом и заложив основу теории семейных систем, в то же время подчеркивал значимость изучения двухэлементных и трехэлементных взаимоотношений внутри семьи [Boszormenyi-Nagy, Spark, 1984]. Ключевыми измерениями теории семейных систем Boszormenyi-Nagy являются измерения справедливости и доверия, которые позволяют анализировать не только отдельные аспекты родительских представлений о детях, но и восприятие таковых самими детьми. По Boszormenyi-Nagy, члены семьи воспринимают друг друга как справедливых, когда они воспринимают отношения друг к другу как справедливые в контексте семейных обязательств. Члены семьи воспринимают друг друга как заслуживающих доверия, когда они чувствуют, что ценят и любят друг друга.

Семейный климат, характеризующийся чувствами справедливости и доверия, способствует успешной подростковой адаптации и отрицательно связан с подростковым проблемным поведением [Delsing at al., 2005]. Многие другие исследования сообщают также об отрицательных связях между подростковым проблемным поведением и такими аффективными качествами семейных систем, как сплоченность, сердечность и поддержка [Farrell, Barnes, 1993; Farrington, 1994; Gorman-Smith at al., 2000; Henggeler at al., 1992; Tolan at al., 1997).

Для анализа семейных систем и семейных отношений в последнее время применяется модель социальных отношений (SRM) [Branje at al., 2002; Cook, 1994, 2000, 2001; Cook, Dreyer, 1984; Delsing at al., 2003; Kashy, Kenny, 1990; Manke, Plomin, 1997; van Aken at al., 2001]. Эта циклическая схема, в рамках которой каждый член семьи оценивает каждого другого члена семьи, позволяет избежать фундаментальной проблемы, присутствующей, например, в Шкале оценки семейной адаптивности и сплоченности (FACES) [Olson at al., 1985] или в Шкале семейной среды (FES) [Moos, Moos, 1981], где семью оценивает отдельная личность. SRM является средством измерения как группового семейного эффекта, так и различных эффектов межличностного восприятия (под эффектом в SRM понимают влияние специфического фактора на индивидуальное восприятие другого человека).

В связи с циклической схемой приведем точку зрения [Cook, 1994], который считал описание членом семьи другого члена семьи функцией четырех переменных, а именно, акторского компонента, партнерского компонента, компонента взаимоотношений и семейного компонента. Акторский компонент – это рассмотрение другого человека в определенном ракурсе. Партнерский компонент показывает, как один человек рассматривает другого в целом. Компонент взаимоотношений есть уникальное акторское приспособление к отдельному партнеру. Семейный компонент отсылает к характеристикам семьи как целого, оказывающим воздействие на индивидуальное восприятие. Например, семейный компонент доверия показывает общий уровень доверия, который каждый член семьи чувствует к каждому другому члену семьи.

Методы измерения ожиданий

По мнению Rokeach [Rokeach, 1968], ожидания связаны с внутренним базовым состоянием человека, в связи с чем их прямое наблюдение и измерение невозможны. Поэтому методы исследования ожиданий ориентированы на то, что люди говорят и что они делают. При этом вследствие давления социальных норм существует высокая вероятность социально желательных ответов и поведения. Кроме того, когда исследователь предлагает субъекту сделать выбор из готовых альтернатив, есть реальная опасность, что, включая в себя ожидания исследователя, эти альтернативы не отражают в достаточной мере ожидания самого респондента.

Для изучения представлений используют опросники, интервью и наблюдение.

Опросники

Большинство опросников ставит респондента в ситуацию вынужденного выбора на условиях исследователя, то есть респондент должен выбрать из предлагаемых альтернатив. Оценка производится по шкале Лайкерта. В некоторых случаях необходимо просто выбрать ответ «да» или «нет» (либо «верно» или «неверно»), например как в Conflict Behavior Questionnaire [Roehling, Robin, 1986] или Wilcox Social Support Survey [Reis, 1989].

Альтернативы для выбора в опросниках обычно представлены в форме утверждений, в некоторых случаях используются карточки или краткие описания.

Краткое описание и «да/нет»-вопросы

Краткие описания использовались Alessandri и Wozniak [Alessandri, Wozniak, 1987, 1991] в Каталоге опроса семейных ожиданий (Family Belief Interview Schedule) [McGillicuddy-DeLisi, 1982], а также Sonuga-Barke и Balding [Sonuga-Barke, Balding, 1993]. Экологическая валидность данной процедуры и релевантность кратких описаний актуальному опыту родителей была поставлена под сомнение. Невозможно однозначно утверждать, какого именно ребенка имеют в виду матери и

отцы, своего собственного, какого-либо другого или же ребенка «вообще», отвечая на вопросы в обстановке собеседования [Russell, Russell, 1988].

Вопросы с ответами «да/нет» использовались, например, в Опроснике социальной поддержки Wilcox (Wilcox Social Support Survey) [Reis, 1989] и Опроснике негативных жизненных событий [McLoyd, Wilson, 1992]. Имеются данные о возражениях респондентов по поводу такого формата опросника, что, вероятно, является свидетельством ощущения респондентами невозможности выразить предложенными средствами то, что они хотят выразить [Frey et al., 1989].

Существует специальный опросник, измеряющий необоснованные ожидания о подростково-родительских взаимоотношениях, созданный Roehlig и Robin [Roehling, Robin, 1986], в котором используется шкала Лайкерта, краткие описания, «да/нет»-вопросы и использован перечень двадцати часто встречающихся источников конфликта между подростками и родителями.

Также имеется опросник, измеряющий родительские ожидания относительно навыка чтения детей [DeBaryshe, Binder, 1994], включающий 55 пунктов и 7 подшкал. Задача респондентов состоит в том, чтобы оценить степень своего одобрения каждого пункта по шкале Лайкерта.

Наблюдение

Наблюдение используется в основном в сочетании с другими методами. Главным инструментом сбора данных наблюдение является в единичных случаях, например в ситуации свободной игры [Nover et al., 1984].

Для изучения родительских ожиданий о способностях детей поведение матерей и отцов, взаимодействующих со своими детьми, через одностороннее зеркало фиксировалось на видео [McGillicuddy-DeLisi, 1982].

Двухэтапное исследование Kochanska, совместившее интервьюирование матерей с последующим (через два-три года) наблюдением за процессом их общения с детьми, выявило, что материнские ожидания в отношении собственного контролирующего поведения обладают прогностической ценностью [Kochanska, 1990].

Интервью без опросника или связанных ограничениями вопросов

Как уже упоминалось, мы не можем наблюдать и измерять ожидания непосредственно, но мы можем спросить о них у самого субъекта. Однако при этом всегда остается невыясненным вопрос: отражает ли собранная таким путем информация истинные ожидания респондента? Одним из важных моментов, который необходимо осмыслить в этой связи, является то, что исследователь предлагает субъекту сделать выбор из готовых альтернатив и поэтому всегда есть опасность, что, включая в себя ожидания исследователя, эти альтернативы не отражают в достаточной мере мысли самого респондента.

Таким образом, опросник, состоящий из навязанных выборов, может быть эффективным лишь в том случае, когда исследователь обладает точными знаниями о том, какие именно утверждения пригодны для выяснения ожиданий конкретного субъекта. Это особенно актуально в случае различий между исследователем и респондентом в культуре, субкультуре, этнической принадлежности, социальном статусе, жизненном опыте и т.д. Вероятно, единственным способом разрешения данной проблемы являются беседы без шкал или связанных ограничениями вопросов.

Слабоструктурированное интервью использовалось, например, для изучения ожиданий матери относительно своей материнской роли и особенностей восприятия ребенка [Russell, 1980].

Был найден способ преодолеть ограничения процедуры краткого описания, заключающиеся в том, что обстановка исследования родительских ожиданий отделена от актуального воспитания и фокус исследования фактически делается на детском поведении, а не на родительских представлениях. Чтобы снять сомнения по поводу того, о каком именно ребенке родители думают, когда отвечают на вопросы исследователя, и акцентировать внимание на мыслях родителей, а не на поведении детей, родители сначала наблюдались в процессе общения с детьми, а затем отвечали на вопросы в рамках не ограниченного временем интервью [Russell, Russell, 1988].

К использованию не ограниченного временем, открытых вопросов обращались и другие исследователи (например, см. [Becker, Hall, 1989; Cashmore, Goodnow, 1985; Emihovich et al., 1984; McGuire, 1988; Mills, Rubin, 1990; Miller et al., 1993]).

Изучение точности родительских восприятий

Изучение родительских ожиданий относительно способностей детей может проводиться через изучение точности родительских восприятий, которое происходит в три этапа.

1. Родителей просят спрогнозировать успешность выполнения детьми тестового задания.
2. Дети выполняют данное задание.
3. Результаты выполнения задания детьми сравниваются с родительскими прогнозами.

Таким образом, родители не заявляют о своих ожиданиях относительно способностей детей прямо, а лишь высказывают прогноз о степени успешности выполнения ребенком задания.

Заключение

Краткий обзор англоязычной литературы, посвященный теме родительских ожиданий, позволяет выделить следующие наиболее важные для дальнейшей разработки данной проблематики моменты.

1. Англоязычный термин *beliefs*, распространенный в настоящее время среди исследователей, в англоязычной литературе часто замещается многочисленными синонимичными понятиями. Контекстное осмысление англоязычного термина *beliefs* позволяет утверждать, что в русском языке он более всего соответствует терминам «представление» и «ожидание».
2. До настоящего времени не существует исчерпывающего определения понятия «ожидания». При изучении родительских ожиданий фундаментальными являются вопросы, обозначенные S.A.Miller [Miller, 1986].
 - Что такое ожидания?
 - Благодаря какому опыту родители создают и изменяют свои ожидания?
 - Какова связь между родительскими ожиданиями и родительским поведением по отношению к детям?
 - Как родительские ожидания связаны с измерениями детского развития?
3. При изучении феномена самосбывающегося пророчества, являющегося проводником влияния представлений родителей на развитие детей, важно учитывать властную и статусную позицию родителя в семье, а также его социальную компетентность.
4. Если родительские ожидания основываются на достоверной информации, речь идет не о самосбывающемся пророчестве, а о степени точности ожиданий, то есть феномен самосбывающегося пророчества не фатален.

5. Можно предположить, что одним из долговременных последствий родительских представлений о детях как самосбывающегося пророчества будет изменение самооценки детей.
6. Наиболее подробно исследовано воздействие родительских ожиданий на оценку детьми своих способностей и усвоение гендерных стереотипов. Представления (ожидания) родителей относительно способностей детей влияют на родительско-детские отношения, что, в свою очередь, определяет мотивацию достижения ребенка и, в конечном счете, его успешность в обучении и последующей профессиональной деятельности.
7. Схемы экспериментальных исследований родительских представлений предполагают учет трех групп показателей: представления родителей о ребенке; представления ребенка о себе; объективные показатели, характеризующие психологические особенности ребенка.
8. При изучении ожиданий родителей важно учитывать такие ключевые измерения семейных систем, как справедливость и доверие, позволяющие анализировать не только отдельные аспекты родительских представлений о детях, но и восприятие их самими детьми [Boszormenyi-Nagy, Spark, 1984]. В этой связи перспективным является применение модели социальных отношений (SRM), признанного исследователями средства анализа семейных систем.

Литература

- Abelson R.P.* Differences between belief and knowledge systems // *Cognitive Science*. 1979. Vol. 3(4). P. 355–366.
- Alessandri S.M., Wozniak R.H.* The child's awareness of adult beliefs concerning the child: The effects of gender and subculture // *Journal of Youth and Adolescence*. 1991. Vol. 20(1). P. 1–12.
- Alessandri S.M., Wozniak R.H.* The child's awareness of parental beliefs concerning the child: A developmental study // *Child Development*. 1987. Vol. 58(2). P. 316–323.
- Becker J.A., Hall M.S.* Adult beliefs about pragmatic development // *Journal of Applied Developmental Psychology*. 1989. Vol. 10(1). P. 1–17.
- Bell R.Q.* A reinterpretation of the direction of effects in studies of socialization // *Psychological Review*. 1968. Vol. 75(2). P. 81–95.
- Bem D.J.* Self-perception theory // L.Berkowitz (Ed.) *Advances in experimental social psychology*. New York: Academic Press, 1972. Vol. 6. P. 1–62.
- Bleeker M.M.* Parents' influence on the math and science career plans of adolescents. Poster session presented at the Biennial Meeting of the Society for Research on Adolescence, New Orleans, LA, 2002.
- Bleeker M.M., Jacobs J.E., Vernon M.K.* Parents' perceptions as adolescents become adults: Consistency across time and generations. Poster session presented at the annual meeting for the Society for the Study of Human Development, Ann Arbor, MI, 2001.
- Boszormenyi-Nagy I., Spark G.* *Invisible loyalties: Reciprocity in intergenerational family therapy*. New York: Brunner/Mazel, 1984.
- Branje S.J., van Aken M.A., van Lieshout C.F.* Relational support in families with adolescents // *Journal of Family Psychology*. 2002. Vol. 16(3). P. 351–362.
- Brookover W.B., Beady C., Flood P., Schweitze J., Wisenbaker J.* Schools social systems and student

achievement: Schools can make a difference. New York: Praeger, 1979.

Cashmore J.A., Goodnow J.J. Agreement between generations: A two-process approach // *Child Development*. 1985. Vol. 56(2). P. 493–501.

Chamorro-Premuzic T., Artcehe A., Furnham A., Trichot. Assessing pupil's intelligence through self, parental and teacher estimates // *Educational Psychology*. 2009. Vol. 29(1). P. 83–97.

Clarke-Stewart A., Friedman S. Child development: Infancy through adolescence. New York: Wiley, 1987.

Cook W.L. A structural equation model of dyadic relationships within the family system // *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1994. Vol. 62(3). P. 500–509.

Cook W.L. Interpersonal influence in family systems: A social relations model analysis // *Child Development*. 2001. Vol. 72(4). P. 1179–1197.

Cook W.L. Understanding attachment security in family context // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2000. Vol. 78(2). P. 285–294.

Cook W.L., Dreyer A. The social relations model: A new approach to the analysis of family-dyadic interaction // *Journal of Marriage and the Family*. 1984. Vol. 46(3) P. 679–687.

Copeland J.T. Prophecies of power: Motivational implications of social power for behavioral confirmation // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1994. Vol. 67(2). P. 264–277.
doi.org/10.1037/0022-3514.67.2.264

Dardenne B., Leyen J.P. Confirmation bias as a social skill // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 1995. Vol. 21(11). P. 1229–1239.

Davis-Kean P.E. The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment // *Journal of Family Psychology*. 2005. Vol. 19(2). P. 294–304.

Davis-Kean P.E., Vida M., Eccles J. Influences on parental expectations for post-high school transitions // Paper presented at the biennial conference of the Society for Research on Child Development. Minneapolis, MN, 2001.

DeBaryshe B.D., Binder J.C. Development of an instrument for measuring parental beliefs about reading aloud to young children // *Perceptual and Motor Skills*. 1994. Vol. 78(3). P. 1303–1311. doi: 10.2466/pms.1994.78.3c.1303

Delsing M.J., Oud J.H., De Bruyn E.E., van Aken M.A.G. Current and recollected perceptions of family relationships: The social relations model approach applied to members of three generations // *Journal of Family Psychology*. 2003. Vol. 17(4). P. 445–459.

Delsing M.J.M.H., van Aken M.A.G., Oud J.H.L., de Bruyn E.E.J., Scholte R.H.J. family loyalty and adolescent problem // *Journal of Research on Adolescence*. 2005. Vol. 15(2). P. 127–150.

Diggory J. Self-evaluation: Concepts and Studies. New York: Wiley, 1966.

Eccles J. Expectancies, values, and academic behaviors // J.T.Spence (Ed.). *Achievement and achievement motivations*. San Francisco, CA: Freeman, 1983. P. 75–121.

- Eccles J.S.* Families, schools, and developing achievement-related motivations and engagement // *J.E.Grusec, P.D.Hastings (Eds.). Handbook of socialization.* New York: The Guilford Press, 2007. P. 665–691.
- Eccles J.S., Davis-Kean P.E.* Influences of parents' education on their children's educational attainments: The role of parent and child perceptions // *London Review of Education.* 2005. Vol. 3(3). P. 191–204.
- Eccles-Parsons J., Adler T.F., Kaczala C.M.* Socialization of achievement attitudes and beliefs: Parental influences // *Child Development.* 1982a. Vol. 53(2). P. 310–321.
- Eccles-Parsons J.E., Kaczala C.M., Meece J.L.* Socialization of achievement attitudes and beliefs: classroom influences // *Child Development.* 1982b. Vol. 53(2). P. 322–339.
- Emihovich C.A., Gaier E.L., Cronin N.C.* Sex-role expectations changes by fathers for their sons // *Sex Roles.* 1984. Vol. 11(9/10). P. 861–868.
- Farrell M.P., Barnes G.M.* Family systems and social support: A test of the effects of cohesion and adaptability on the functioning of parents and adolescents // *Journal of Marriage and the Family.* 1993. Vol. 55(1). P. 119–132.
- Farrington D.P.* Childhood, adolescent, and adult features of violent males // *L.R.Huesman (Ed.). Aggressive* 215–240.
- Frey K.S., Greenberg M.T., Fewell R.R.* Stress and coping among parents of handicapped children: A multidimensional approach // *American Journal of Mental Retardation.* 1989. Vol. 94(3). P. 240–249.
- Frome P.M., Eccles J.S.* Parents' influence on children's achievement-related perceptions // *Journal of Personality and Social Psychology.* 1998. Vol. 74(2). P. 435–452.
- Furnham A.* Parent's estimates of their own and their children's multiple Intelligences // *British Journal of Developmental Psychology.* 2000. Vol. 18(4). P. 583–594.
- Furnham A.* Self-estimates of intelligence: Culture and gender differences in self and other estimates of General (g) and Multiple Intelligences // *Personality and Individual Differences.* 2001. Vol. 31(8). P. 1381–1405.
- Furnham A., Fong G., Martin N.* Sex and cross-cultural differences in the estimated multi-faceted intelligence quotient score for self, parents and siblings // *Personality and Individual Differences.* 1999. Vol. 26(6). P. 1025–1034.
- Furnham A., Gasson L.* Sex differences in parental estimates of their children's intelligence // *Sex Roles.* 1998. Vol. 38(1/2). P. 151–162.
- Furnham A., Reeves E., Budhani S.* Parents think their sons are brighter than their daughters: sex differences in parental self-estimations and estimations of their children's multiple intelligences // *Journal of Genetic Psychology.* 2002. Vol. 163(1). P. 24–39.
- Furnham A., Thomas C.* Parents' gender and personality and estimates of their own and their children's intelligence // *Personality and Individual Differences.* 2004. Vol. 37(5). P. 887–903.
- Furnham A., Valgeirsson H.* Parents' estimates of their own intelligence and that of their children: A comparison between English and Icelandic parents // *Scandinavian Journal of Psychology.* 2007. Vol. 48(4). P. 289–298. doi: 10.1111/j.1467-9450.2007.00587.x

- Furnham A., Fukumoto S.* Japanese parents' estimates of their own and their children's multiple intelligences: Cultural modesty and moderate differentiation // *Japanese Psychological Research*. 2008. Vol. 50(2) P. 63–76.
- Gorman-Smith D., Tolan P.H., Henry D.B., Florsheim D.B.* Patterns of family functioning and adolescent outcomes among urban African American and Mexican American families // *Journal of Family Psychology*. 2000. Vol. 14(3). P. 436–457.
- Hallinger P., Murphy J.* The social context of effective schools // *American Journal of Education*. 1986. Vol. 94(3). P. 328–355.
- Henggeler S.W., Melton G.B., Smith L.A.* Family preservation using multisystemic therapy: An effective alternative to incarcerating serious juvenile offenders // *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1992. Vol. 60(6). P. 953–961.
- Hetherington E.M., Parke R.* *Child psychology: A contemporary viewpoint*. New York: McGraw-Hill, 1986.
- Hirsjärvi S., Perälä-Littunen S.* Parental beliefs and their role in child-rearing // *European Journal of Psychology of Education*. 2001. Vol. 16(1). P. 87–116.
- Hoffman L.W., Paris S., Hall E., Schell R.* *Developmental psychology today*. New York: Random House, 1988.
- Jacobs J., Eccles J.S.* The impact of mothers' gender-role stereotypic beliefs on mothers' and children's ability perceptions // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1992. Vol. 63(6). P. 932–944.
- Jacobs J.E., Chhin C.S., Bleeker M.M.* Enduring links: Parents' expectations and their young adult children's gender-typed occupational choices // *Educational Research and Evaluation*. 2006. Vol. 12(4). P. 395–407.
- Jacobs J.S.* Twenty-five years of research on gender and ethnic differences in math and science career choices: What have we learned? // *New Directions for Child and Adolescent Development*. 2005. Vol. 2005(110). P. 85–94. doi: 10.1002/cd.151
- Jodl K.M., Michael A., Malanchuk O., Eccles J.S., Sameroff A.* Parents' role in shaping early adolescents' occupational aspirations // *Child Development*. 2001. Vol. 72(4). P. 1247–1265.
- Jussim L.* Self-fulfilling prophecies: A theoretical and integrative review // *Psychological Review*. 1986. Vol. 93(4). 429–445.
- Jussim L., Eccles J., Madon S.* Social perception, social stereotypes, and teacher expectations: Accuracy and the quest for the powerful self-fulfilling prophecy // M.P. Zanna (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*. 1996. Vol. 28. P. 281–388.
- Kashy D.A., Kenny D.A.* Analysis of family research designs. A model of interdependence // *Communication Research*. 1990. Vol. 17(4). P. 462–482.
- Kirkcaldy B., Noack P., Furnham A., Siefen G.* Parental estimates of their own and their children's intelligence // *European Psychologist*. 2007. Vol. 12(3). P. 173–180. doi 10.1027/1016-9040.12.3.173
- Kochanska G.* Maternal beliefs as long-term predictors of mother-child interaction and report // *Child Development*. 1990. Vol. 61(6). P. 1934–1943. doi: 10.1111/j.1467-8624.1990.tb03576.x

Lewin K.A. A dynamic theory of personality. New York: McGraw-Hill, 1935.

Leyens J.P., Dardenne B., Fiske S.T. Why and under what circumstances is a hypothesis-consistent testing preferred in interviews? // *British Journal of Social Psychology*. 1998. Vol. 37(3). P. 259–274. doi: 10.1111/j.2044-8309.1998.tb01171.x

Manke B., Plomin R. Adolescent familial interactions: A genetic extension of the social relations model // *Journal of Social and Personal Relationships*. 1997. Vol. 14(4). P. 505–522.

McGillicuddy-DeLisi A.V. Parental beliefs about developmental processes // *Human Development*. 1982. Vol. 25(3). P. 192–200.

McGuire J. Gender stereotypes of parents with two-year-olds and beliefs about differences in behavior // *Sex Roles*. 1988. Vol. 19(3/4). P. 233–240.

McLoyd V.C., Wilson L. Telling them like it is: The role of economic and environmental factors in single mothers' discussions with their children // *American Journal of Community Psychology*. 1992. Vol. 20(4). P. 419–444.

Merton R.K. The self-fulfilling prophecy // *The Antioch Review*. 1948. Vol. 8. P. 193–210.

Miller D.T., Turnbull W. Expectancies and interpersonal processes // *Annual Review of Psychology*. 1986. Vol. 37(Feb). P. 233–256. doi: 10.1146/annurev.ps.37.020186.001313

Miller S.A. Parents' beliefs about their children's cognitive abilities // *Developmental Psychology*. 1986. Vol. 22(2). P. 276–284.

Miller S.A., Davis T.L., Wilde C.A., Brown J. Parents' knowledge of their children's preferences International // *Journal of Behavioral Development*. 1993. Vol. 16(1). P. 35–60. doi: 10.1177/016502549301600103

Mills R.S., Rubin K.H. Parental beliefs about problematic social behaviors in early childhood // *Child Development*. 1990. Vol. 61(1). P. 138–151.

Moos R.H., Moos B.S. Family environment scale manual. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1981.

Nespor J. The role of beliefs in the practice of teaching // *Journal of Curriculum Studies*. 1987. Vol. 19(4). P. 317–328. doi: 10.1080/0022027870190403

Neto F., Furnham A.F. Sex differences in parent's estimations of their own and their children's multiple intelligences. A Portuguese replication // *Spanish Journal of Psychology*. 2011. Vol. 14(1). P. 99–110.

Nover A., Shore M.F., Timberlake E.M., Greenspan S.I. The relationship of maternal perception and maternal // *American Journal of Orthopsychiatry*. 1984. Vol. 54(2). P. 210–223.

Olson D.H., Portner J., Lavee Y. FACES III: Family adaptability and cohesion evaluation scales. St. Paul: University of Minnesota, Department of Family Science, 1985.

Pajares M.F. Teachers' belief, and educational research: Cleaning up a messy construct // *Review of Educational Research*. 1992. Vol. 62(3). P. 307–332. doi: 10.3102/00346543062003307

Parsons J.E., Ruble D.N., Hodges K.L., Small A.W. Cognitive-development factors in emerging sex differences in achievement-related expectancies // *Journal of Social Issues*. 1976. Vol. 32(3). P. 47–61.

- Reis J.* A comparison of young teenage, older teenage, and adult mothers on determinants of parenting // *Journal of Psychology*. 1989. Vol. 123(2). P. 141–151.
- Roehling P.V., Robin A.L.* Development and validation of the Family Beliefs Inventory: a measure of unrealistic beliefs among parents and adolescents // *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1986. Vol. 54(5). P. 693–697.
- Rokeach M.* Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change. San Francisco: Jessey-Bass, 1968.
- Rosen B., D'Andrade R.* Psychological origins of achievement motivation // *Sociometry*. 1959. Vol. 22(3). P. 185–218.
- Rosenthal R., Jacobsen L.* Pygmalion in the classroom. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- Russel A.* Maternal perceptions of the infant and beliefs about the role of mother as mediators of childrearing behaviour // *Australian Journal of Early Childhood*. 1980. Vol. 5(1). P. 19–23.
- Russell A., Russell G.* Mothers' and fathers' explanations of observed interactions with their children // *Journal of Applied Developmental Psychology*. 1988. Vol. 9(4). P. 421–440.
- Schnabel K.U., Alfeld C., Eccles J.S., Koller O., Baumert J.* Parental influence on students' educational choices in the U.S.A. and Germany: Different ramifications – same effect? // *Journal of Vocational Behavior*. 2002. Vol. 60(2). P. 178–198.
- Shaffer D.R.* Social and personality development. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole, 1987.
- Sigel I.E.* A conceptual analysis of beliefs // I.E.Sigel (Ed.). *Parental belief systems: The psychological consequences for children*. Hillsdale: Erlbaum, 1985. P. 345–371.
- Simpkins S.D., Fredricks J.A., Eccles J.S.* Charting the Eccles' expectancy-value model from mothers' beliefs in childhood to youths' activities in adolescence // *Developmental Psychology*. 2012. Vol. 48(4). P. 1019–1032.
- Snyder M.* When belief creates reality // L.Berkowitz (Ed.). *Advances in experimental social psychology*. Orlando: Academic Press, 1984. Vol. 18. P. 248–305.
- Snyder M., Swann W.B.* Hypothesis-testing processes in social interaction // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1978. Vol. 36(11). P. 1202–1212.
- Sonuga-Barke E.J., Balding J.* British parents' beliefs about the causes of three forms of childhood psychological disturbance // *Journal of Abnormal Child Psychology*. 1993. Vol. 21(40). P. 367–376.
- Spinath B., Spinath F.M.* Development of self-perceived ability in elementary school: the role of parents' perceptions, teacher evaluations, and intelligence // *Cognitive Development*. 2005. 20(2). P. 190–204.
- Tazouti Y., Malarde A., Michea A.* Parental beliefs concerning development and education, family educational practices and children's intellectual and academic performances // *European Journal of Psychology of Education*. 2010. Vol. 25(1). P. 19–35. doi: 10.1007/s10212-009-0002-0
- Teddlie C., Stringfield S.* Schools make a difference: Lessons learned from a 10-year study of school effects. New York: Teachers College Press, 1993.

Thompson A.G. Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research // Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning. New York: Macmillan, 1992. P. 127–146.

Tolan P.H., Gorman-Smith D., Huesmann L.R., Zelli A. Assessment of family relationship characteristics: A measure to explain risk for antisocial behavior and depression among urban youth // Psychological Assessment. 1997. Vol. 9(3). P. 212–223.

van Aken M.A.G., Oud J.H.L., Mathijssen J.J.P., Koot H.M. The Social Relations Model in research on family systems // J.R.M.Gerris (Ed.). Dynamics of parenting. Leuven: Garant, 2001. P. 115–130.

Wigfield A., Eccles J.S. Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation // Contemporary Educational Psychology. 2000. Vol. 25(1). P. 68–81.

Wigfield A., Eccles J.S. Students' motivation during the middle school years // J.Aronson (Ed.). Improving Academic Achievement: Impact of Psychological Factors on Education. Amsterdam: Academic Press, 2002a. P. 159–184.

Wigfield A., Eccles J.S. The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence // A.Wigfield, J.S.Eccles (Eds.). Development of Achievement Motivation. San Diego: Academic Press, 2002b. P. 91–120.

Yee D., Eccles J. A comparison of parents' and children's attributions for successful and unsuccessful math performances. Paper presented at the annual convention of the American Psychological Association. Anaheim, California. 1983.

Поступила в редакцию 4 ноября 2011 г. Дата публикации: 20 августа 2012 г.

[Сведения об авторе](#)

Баскаева Оксана Васильевна. Лаборатория онтогенеза индивидуальных различий, Психологический Институт Российской академии образования, ул. Моховая, д. 9, стр. 4., 125009 Москва, Россия.

E-mail: baskaeva.oksana@gmail.com

[Ссылка для цитирования](#)

Стиль psystudy.ru

Баскаева О.В. Представления родителей как фактор семейной среды. Психологические исследования, 2012, 5(24), 9. <http://psystudy.ru.0421200116/0045>.

ГОСТ 2008

Баскаева О.В. Представления родителей как фактор семейной среды // Психологические исследования. 2012. Т. 5, № 24. С. 9. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: чч.мм.гггг). 0421200116/0045.

[Последние цифры – номер госрегистрации статьи в Реестре электронных научных изданий ФГУП НТЦ "Информрегистр". Описание соответствует ГОСТ Р 7.0.5-2008 "Библиографическая ссылка". Дата обращения в формате "число-месяц-год = чч.мм.гггг" – дата, когда читатель обращался к документу и он был доступен.]

[К началу страницы >>](#)