Статья/Article
УДК 37.015.3
DOI: 10.26795/2307-1281-2024-12-2-12

CC BY 4.0

СОВМЕСТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЯХ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА: ТЕОРЕТИКО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

Н. В. Иванова[1], Д. Д. Яркова[2]

[1]Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет), Нижний Новгород, Российская Федерация

[2]Школа №187 с углубленным изучением отдельных предметов, Нижний Новгород, Российская Федерация

АННОТАЦИЯ

Введение. Совместная деятельность в детско-родительских отношениях содержит значительный и мало изученный ресурс развития личности младшего школьника. Неблагоприятные тенденции личностного развития младшего школьника на заключительном этапе начального общего образования, такие как снижение мотивации учения и самооценки, повышение тревожности, социальные дефициты, значимо влияют на академическую успешность, что обуславливает актуальность и востребованность решения данной проблемы. Цель статьи – представление результатов научно-теоретического обоснования и экспериментальной апробации программы психолого-педагогического сопровождения совместной деятельности в детско-родительских отношениях с младшим школьником как фактора развития его личности.

Материалы и методы. В исследовании приняли участие 99 младших школьников 10-11 лет, обучающихся в четвертом классе (50 мальчиков и 49 девочек), а также их родители в возрасте от 29 до 53 лет (80 матерей и 19 отцов). В качестве диагностического инструментария использовались: методика исследования учебной мотивации М. В. Матюхиной (модификация Н. Ц. Бадмаевой); методика оценки школьной мотивации Н. Г. Лускановой; шкала личностной тревожности А. М. Прихожан (форма «А»); методика измерения самооценки Т. В. Дембо и С. В. Рубинштейн (модификация А. М. Прихожан); методика социометрии Я. Морено (модификация В. Р. Шмидт); опросник изучения структуры субъектности Е. Н. Волковой и И. А. Серегиной (модификация М. А. Пыжьяновой).

Результаты исследования. Обобщены отечественные и зарубежные исследования по проблеме совместной деятельности в детско-родительских отношениях как фактора развития личности младшего школьника. Определены научно-теоретические основы, цели, задачи, содержание и этапы реализации программы психолого-педагогического сопровождения совместной деятельности в детско-родительских отношениях с младшим школьником. Получены результаты апробации авторской программы, свидетельствующие об оптимизации развития основных личностных сфер младшего школьника: мотивационной, эмоциональной, сферы самосознания и субъектности личности.

Обсуждение и заключения. В результате апробации программы были выявлены закономерности динамики показателей основных личностных сфер младшего школьника в условиях психолого-педагогического сопровождения совместной деятельности в детско-

родительских отношениях с младшим школьником. Проведенный анализ позволил раскрыть механизмы влияния родительского взаимодействия в процессе позитивной совместной деятельности с ребенком на развитие его личности.

Ключевые слова: личность младшего школьника, детско-родительские отношения, детско-родительское взаимодействие, совместная деятельность родителей и детей

Для цитирования: Иванова Н. В., Яркова Д. Д. Совместная деятельность в детско-родительских отношениях как фактор развития личности младшего школьника: теоретико-экспериментальное исследование // Вестник Мининского университета. 2024. Т. 12, № 2. С. 12. DOI: 10.26795/2307-1281-2024-12-2-12.

JOINT ACTIVITY IN CHILD-PARENT RELATIONS AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF A YOUNGER STUDENT'S PERSONALITY: THEORETICAL AND EXPERIMENTAL RESEARCH

N. V. Ivanova[1], D. D. Yarkova[2]

[1]Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University), Nizhny Novgorod, Russian Federation

[2]School No 187 with in-depth study of individual subjects, Nizhny Novgorod, Russian Federation

ABSTRACT

Introduction. Joint activity in child-parent relations contains a significant and poorly studied resource for the development of a younger student's personality. Unfavorable trends in the personal development of a younger student at the final stage of primary general education, such as a decrease in motivation for learning and self-esteem, increased anxiety, and social deficits significantly affect academic success, which determines the relevance and relevance of solving this problem. The purpose of the article is to present the results of scientific and theoretical substantiation and experimental approbation of the program of psychological and pedagogical support of joint activities in child-parent relations with a younger student as a factor in the development of his personality.

Materials and Methods. The study involved 99 primary school students aged 10-11 years, studying in the fourth grade (50 boys and 49 girls), as well as their parents aged 29 to 53 years (80 mothers and 19 fathers). As diagnostic tools, the following methods were used: the method of studying educational motivation by M. V. Matyukhina (modification by N. C. Badmaeva); the method of assessing school motivation by N. G. Luskanova; the scale of personal anxiety by A. M. Parishioners (form "A"); the method of measuring self-esteem by T. V. Dembo and S. V. Rubinstein (modification by A. M. Parishioners); methodology of sociometry by J. Moreno (modification by V. R. Schmidt); questionnaire for studying the structure of subjectivity by E. N. Volkova and I. A. Seregina (modification by M. A. Pyzhyanova).

Results. The article summarizes domestic and foreign studies on the problem of joint activity in child-parent relations as a factor in the development of a younger student's personality. The scientific and theoretical foundations, goals, objectives, content and stages of implementation, programs of psychological and pedagogical support for joint activities in child-parent relations with

a younger student are determined. The results of the approbation of the author's program are obtained, indicating the optimization of the development of the main personal spheres of a younger student: motivational, emotional, spheres of self-awareness and subjectivity of personality.
Discussion and Conclusions. As a result of the testing of the program, patterns of dynamics of indicators of the main personal spheres of a younger student in the conditions of psychological and pedagogical support of joint activities in child-parent relations with a younger student were revealed. The analysis made it possible to reveal the mechanisms of the influence of parental interaction in the process of positive joint activity with a child on the development of his personality.

Keywords: the personality of a younger student, child-parent relations, child-parent interaction, joint activities of parents and children

For citation: Ivanova N. V., Yarkova D. D. Joint activity in child-parent relations as a factor in the development of a younger student's personality: theoretical and experimental research // Vestnik of Minin University. 2024. Vol. 12, no. 2. P. 12. DOI: 10.26795/2307-1281-2024-12-2-12.

Введение

Развитие личности на этапе младшего школьного детства протекает в сложных и многозадачных условиях социализации: освоение учебной деятельности, социально-нравственных правил и норм, культуры общения и взаимодействия с разными участниками образовательного процесса в условиях образовательной среды школы, которые предусмотрены стандартом и программой воспитания на этапе начального общего образования [24; 25].

На протяжении обучения в начальной школе получают импульс к развитию и перестройке различные аспекты личности младшего школьника. В процессе адаптации и сонастройки с новыми условиями и требованиями жизнедеятельности изменяются и совершенствуются: интеллектуальная (развитие конкретно-логического и теоретического мышления, появление внутреннего плана действий) [7; 23]; мотивационно-потребностная (предметный познавательный интерес, социальные и статусные мотивы, мотивация достижения, мотивы одобрения и страха не справиться с заданием) [12; 18; 20; 27]; эмоционально-волевая (эмоциональная устойчивость, произвольность процессов, самоконтроль, самоорганизация и самоэффективность) [16; 56]; коммуникативная [6; 16; 51] и социальная сферы личности (социально-нравственная и престижная направленность, взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и учителем) [10; 30]; сфера сознания и самосознания (рождение социального Я, адекватная и критическая самооценка, нравственное сознание, морально-нравственные качества) [5; 26]; меняется структура поведения (сознательность поведения, смысловая ориентировка поступка, смысловое соотнесение цели с результатом) [5; 26; 29]; на этой основе совершенствуется нравственная саморегуляция и рационализация поступка [8].

Социальное Я выступает как центральное личностное новообразование в младшем школьном возрасте и отражает, прежде всего, степень успешности в освоении учебной деятельности [5], чувство компетентности и самоэффективности [5; 56], удовлетворенности

ребенком своим социальным положением и переживание эмоционального благополучия, появление новых интересов и потребностей [5, с. 336; 16].

К заключительному этапу начального общего образования формируются самоконтроль и самоэффективность, адекватная и критическая самооценка, осознанная регулируемость и устойчивость эмоциональной и волевой сферы, дифференцируется общественная социально ориентированная направленность поведения, осуществляется переход на конвенциональный уровень морального сознания, осознается потребность в обучении и его результативности [2; 10; 34]. Возрастает вес неинтеллектуальных факторов, саморегуляции, мотивации, вовлеченности, личностных качеств в достижении академической успешности [7; 23; 39]; к третьему классу возникает и усиливается интеграция самооценки, учебной мотивации, академической успеваемости [12; 33].

Социальная позиция школьника утрачивает свое мотивирующее влияние ко второму классу [5] и, как показали исследования В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина, Г. А. Цукерман [26] и О. А. Карабановой [16], сменяется позицией учащегося (как человека, овладевающего новыми знаниями и навыками). Тем не менее во второй половине обучения в начальной школе снижается академическая успешность и познавательный интерес к учебной деятельности, возрастает мотивация избегания неудачи и стремление к благополучию, нарастает чувство долга и стремление к результативности, престижная и коммуникативная мотивация [18; 20; 27], усиливается антимотивация [12; 22], нарастает тревожность [12; 22; 60], обозначаются социально престижная позиция и конкурентность, стимулирующие мотивы самоопределения и самоутверждения, личного успеха и престижа [19].

Описанные выше особенности личностной и поведенческой динамики младших школьников на заключительном этапе начального общего образования ориентируют исследователей, во-первых, на поиск внешних и внутренних ресурсов преодоления трудностей и противоречий развития, во-вторых, на определение условий, позволяющих оптимизировать развитие личности в свете задач предподросткового периода становления личности [12].

Внутренним ресурсом и механизмом развития младшего школьника является система новых потребностей в самостоятельности, самоопределении и самоутверждении, стремление к результативности и самоэффективности, то есть возрастающая субъектность его личности [12; 31]. Именно субъектность представляется механизмом стимулирования активно-деятельной позиции младшего школьника на заключительном этапе начального общего образования как в отношении к учению, так и в социальном самоопределении и самоутверждении [31].

Недостаточно изученным внешним ресурсом, позволяющим оптимизировать неблагоприятные тенденции развития личности младшего школьника, является совместная деятельность в сфере детско-родительских отношений. В отечественной и зарубежной практике психологической службы образования сегодня особенно востребованы программы, направленные на вовлечение родителей младших школьников в процесс обучения и воспитания ребенка [3; 4; 12]. Важным направлением этой работы представляется разработка программ психолого-педагогического сопровождения совместной деятельности детей и родителей.

Данное исследование направлено на решение указанной проблемы и определение структурно-содержательных, организационных, психодидактических основ, принципов и подходов психолого-педагогического сопровождения совместной деятельности родителей с детьми для достижения результата снижения неблагоприятных тенденций и оптимизации

личностного развития младших школьников на заключительном этапе начального общего образования. Целью статьи является представление результатов научно-теоретического обоснования и экспериментальной апробации программы психолого-педагогического сопровождения совместной деятельности в детско-родительских отношениях с младшим школьником как фактора развития его личности. Основные задачи заключались в репрезентации результатов научно-теоретического анализа исследований для оценки родительского фактора в развитии личности младшего школьника; представлении методологических и научных основ программы; освещении итогов апробации и оценки эффективности программы в аспекте личностного развития младшего школьника.

Обзор литературы

Поиск психолого-педагогических оснований сопровождения совместной деятельности родителей с детьми младшего школьного возраста на этапе завершения начального общего образования обращает нас к вопросам: понимания приоритетов и специфики социальной ситуации развития личности младшего школьника в актуальной социально-экономической ситуации, состояния образовательной среды; родительского фактора в аспекте влияния на личностное развитие ребенка; эффектов вовлеченности родителей в обучение и воспитание детей и их участия в этих процессах, анализа направленности родительских программ развития личности в плане освоения родителями совместной деятельности с младшим школьником как фактора его личностного развития.

В современных исследованиях обсуждение задач развития личности младшего школьника на заключительном этапе начального общего образования фокусируется на оценке личностных качеств, характеристик личностных сфер (когнитивной, эмоционально-волевой, социальной, коммуникативной, нравственной), типологий личности с точки зрения основных критериев функциональности, адаптированности и благополучия личности [16; 17]. Авторами анализируется релевантность системы качеств и строения личности ребенка критерию успешности в освоении учебной деятельности как ведущей для младшего школьника (учебной успешности, академических достижений, чувства компетентности), а также критерий адаптации и психологического благополучия в становлении социально уверенного [17], социально ориентированного [2] и просоциального поведения в отношениях с разными субъектами образовательного процесса [8; 10; 59].

Успешность обучения и психологическое благополучие младшего школьника обусловлены становлением внутренней позиции школьника как центрального личностного новообразования [16]. О. А. Карабанова в качестве показателей сформированности внутренней позиции школьника рассматривает характер учебной мотивации, ориентацию на содержание учебной деятельности, эмоциональное отношение к школе и социальной роли ученика [16]. На заключительном этапе начального общего образования, как мы писали выше, социальная позиция школьника сменяется позицией учащегося [26], сущность которой связана со становлением личности как субъекта учения [32], с развитием субъектных оснований личности младшего школьника [12; 22; 32], внутренней мотивации, автономии, самоэффективности, самоопределения и саморегуляции, со становлением устойчивой вовлеченности в образовательный процесс и приверженности обучению [51; 56].

Снижение познавательной мотивации и ориентации на достижения, вовлеченности в обучение, а также самооценки, самоэффективности и, как следствие, благополучия и

академической эффективности младшего школьника на заключительном этапе начального общего образования констатируют как отечественные [16; 22; 33; 53], так и зарубежные исследователи [51; 56; 60]. Причем эти тенденции характерны как для младших школьников с трудностями обучения [53], так и для одаренных детей [39]. Вместе с тем, несмотря на то, что главным предиктором академической успешности в школе на этапе дошкольного детства является психометрический интеллект (скорость обработки информации, визуальное восприятие, внимание, память) и регуляторные функции (тормозной контроль, когнитивная гибкость, рабочая память), на этапе начальной школы происходит неуклонное возрастание роли некогнитивных факторов успешности, включая учебную мотивацию и личностные черты [7]. Эта тенденция, в свою очередь, означает новые возможности позитивного влияния на источники успешности и развития личности младшего школьника как в образовательной среде, так и в системе детско-родительских отношений.

Исследования влияния родительского фактора на развитие личности детей младшего школьного возраста связаны с оценкой взаимосвязи личностных изменений со стилями детско-родительского взаимодействия и воспитания, характера отношений с ребенком в семье [37; 38; 40; 41; 43], родительской вовлеченности в процесс его образования [46; 48; 52; 56].

В отечественной психологии вопрос развития личности младшего школьника в контексте детско-родительских отношений обсуждается на основании культурно-исторического, субъектно-деятельностного и социогенетического подходов [28]. Подчеркивается ведущая роль общения со значимым взрослым в общем психическом и личностном развитии [5]. Исследуются родительские позиции и установки [14; 16]; оцениваются модели оптимального стиля взаимодействия в аспекте личностного и возрастного развития ребенка [16; 41]; изучается развитие субъектности личности на этапах дошкольного и младшего школьного детства в контексте родительского общения и личности родителей как характеристик семейной среды [12; 31].

Системный подход к изучению психического и личностного развития ребенка младшего школьного возраста в семье (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин) отражается в ориентировании на результат модели. То есть характеристики развития личности задаются и исследуются наряду со значимыми параметрами детско-родительских отношений [14]. В модель взаимодействия детей и родителей, как в относительно новом подходе, включается также фактор взаимовлияния в детско-родительских отношениях [35]. Применительно к младшему школьнику эмпирически изучено сопряжение активно-действенных позиций родителей и детей при разных типах взаимодействия (гармоничных и негармоничных). Оценивается образ детско-родительских отношений, характер партнерства, взаимных действий и реакций в диаде «родитель-ребенок» [35]. Раскрыты способы дисциплинирования ребенка родителем, «родительские дисциплины» и реакции на них ребенка: способы поощрения и порицания, мониторинг, источники позитивных и негативных форм поведения, а также конфликтов, взаимные реакции на трудности [35].

Исследование характера влияния переменных родительского фактора (стиль воспитания, общения, взаимодействия, черты и образ родителя и ребенка, компоненты и типы отношений) на личность ребенка в традиции культурно-исторической психологии строится на анализе социальной ситуации развития ребенка (Л. С. Выготский). Социальная ситуация развития младшего школьника – это проживаемая и переживаемая им система

значимых отношений с родителями, учителем, а также во второй половине обучения в начальной школе со сверстниками.

Воспитание личности младшего школьника протекает в сложных условиях современной социальной ситуации развития детей и жизнедеятельности их родителей [26]. На основе междисциплинарного подхода (психологического, педагогического, социологического) А. М. Прихожан отмечает вариативность социальной ситуации развития современных младших школьников: отсутствие общей системы ценностей в воспитании, фактор социально-экономических различий семей в доступе к качественному образованию, разрозненность детского сообщества, противоречивость и релятивизм нравственных и социальных ценностей в образовании, снижение значимости и авторитета учителя для младшего школьника к концу начальной школы [26].

Поколение современных родителей воспитывалось в условиях морально-нравственного релятивизма, снижения роли традиционных взглядов на воспитание и качества личности воспитуемого (трудолюбие, честность, порядочность, послушание). Характерные черты современного родителя – приоритет самореализации и социального успеха. Перегруженность современного родителя приводит к сокращению времени общения, игр и занятий с детьми, общение с младшим школьником в семье приобретает черты общения с подростком: родители партнерски взаимодействуют с ребенком, разъясняют собственные требования, обсуждают с ним широкий круг проблем – от семейных до обстановки в стране. Согласно приводимым А. М. Прихожан данным ВЦИОМ, нормативные представления россиян о том, как необходимо строить отношения с детьми, 57 % граждан России считают, что с детьми следует вести себя как с равными (эгалитарные отношения); 60 % считают допустимым разрешать детям спорить и возражать родителям; противоположное мнение по обеим позициям – 28 % [26].

В зарубежной психологии родительский фактор развитии личности ребенка исследуется как система переменных: личностные черты родителей, стиль взаимодействия, детско-родительские отношения. Широкую апробацию в зарубежных и отечественных исследованиях, психологии и практике образования получила типология стиля воспитания и детско-родительского взаимодействия Д. Баумринд [40; 41]. Детско-родительские отношения часто интерпретируются на базе теории социальных отношений между родителями и детьми, через понимание их взаимообусловленности многими переменными [54; 56]. В свою очередь, детско-родительская связь выступает предиктором для других зависимых переменных, которые являются следствиями этих отношений [46].

Зарубежные авторы ориентируются на интерактивные модели социализации ребенка, то есть на оценку взаимодействия генетических, характерологических, поведенческих показателей и ресурсов окружения [54; 55]. Исследования родительского влияния на развитие личности младшего школьника позволили выделить переменные родительского фактора (личностные черты родителей, стиль взаимодействия, детско-родительские отношения), определяющие успешность социализации и адаптации ребенка, учебные достижения, мотивацию, саморегуляцию и социальное поведение [54]. Выявлен и обобщен широкий спектр соответствия родительских и детских характеристик (ценности, модели поведения, личностные черты, склонности) [54; 57; 61].

Подчеркивается, что социализация – это взаимный процесс соразвития детей и родителей в контексте семейной микросреды. Так, в исследовательских моделях детско-родительского взаимодействия изучается сочетание индивидуально-типологических

особенностей личности ребенка и родительского фактора, стиля воспитания, принятие и понимание родительских стратегий взаимодействия с ребенком, восприимчивость к воспитательным воздействиям.

На современном этапе развития образования активно используются модели социального партнерства семьи и школы. В том числе актуализированы модели участия и вовлеченности родителей в обучение, воспитание и развитие личности младшего школьника [1; 3; 4; 21; 37; 48; 52]. В этой связи реализуются исследования родительского фактора личностного развития младшего школьника в рамках моделей вовлеченности, обоснование последовательности и набора конкретных действий родителей по отношению к ребенку в зависимости от трудностей, потребностей и особенностей (типологий) личности [57; 61]. В последние годы понимание роли фактора детско-родительских отношений определило приоритетное направление психолого-педагогических исследований, особенно в зарубежной психологии образования. Изучается сопряженное влияние переменных родительского фактора, родительского стиля и детско-родительских отношений, а также родительской вовлеченности в процесс воспитания и обучения детей и образовательный процесс в школе [37; 56; 57; 61].

Мотивы взрослых, педагогов и родителей связаны с развитием личности младшего школьника и направлены на повышение вовлеченности ребенка в обучение, достижение им академической успешности, адаптивного социального поведения, повышение самоэффективности и благополучия младшего школьника [49; 50; 58]. В зарубежных работах исследователям интересны, прежде всего, личностные предикторы академической успешности в обучении младшего школьника [39; 47; 51; 55].

Родительская вовлеченность в воспитание младших школьников рассматривается зарубежными исследователями в системе факторов, включая родительский стиль общения и детско-родительские отношения, социально-экономический фактор. Приводятся оценки связи родительской вовлеченности и материальных возможностей семьи в аспекте влияния на академические успехи младших школьников. В семьях с высоким доходом эта связь незначимая, поскольку родители имеют возможности оплачивать качественные услуги по обучению детей в престижных образовательных учреждениях [57]. Изучение авторитетного стиля сотрудничества, рационального взаимодействия и взаимных позитивных детско-родительских отношений в частных и государственных школах показали связь с академическими успехами детей в начальной школе [56; 57]. Традиционно подчеркивается значимость привязанности в детско-родительских отношениях, понимание и принятие родителями потребностей и требований своих детей [57]; ключевая роль привязанности как аспекта детско-родительских отношений для развития и учебной эффективности, социальной компетентности и эмоционального благополучия детей младшего школьного возраста [37]. Исследователи отмечают вариативность стратегий вовлеченности родителей [57] и определяют участие родителей значимым предиктором успехов детей в обучении [61].

Изучение связи родительского участия и поддержки младшего школьника с академическими успехами и вовлеченностью обучающихся в учебный процесс обратило китайских исследователей к измерению промежуточных переменных учебной мотивации и учебной самоэффективности детей [56]. В масштабном экспериментальном исследовании было выявлено, что поощрение и подтверждение родителями способностей ребенка достигать результатов и быть эффективным опосредует его мотивацию к учению и тем самым влияет статистически значимо на его академические достижения. Позитивные

отношения между детьми и родителями с высокой вероятностью влияют на рост вовлеченности младшего школьника в учебный процесс и приверженность обучению. В полученной Y. Shao и S. Kang эмпирической модели мотивация учения и самоэффективность младшего школьника играют роль промежуточных переменных между детско-родительскими отношениями и академическими достижениями ребенка [56].

На основе обширных статистических данных выявлена положительная связь детско-родительской коммуникации с успешностью обучения в начальной школе [57]. Исследователи констатируют, что эта связь наиболее характерна для семей с неблагоприятной экономической ситуацией в семье.

Изучается влияние семейных взаимоотношений на статус обучающихся в группе сверстников [9; 55; 59; 60]. Высокий статус подростка в группе сверстников давал низкую корреляцию с директивностью, враждебностью и равнодушием родителей. Подростки с высоким статусом чаще своих сверстников со средним и низким статусом оценивали своих родителей как доброжелательных. Родительское внимание, принятие и сопереживание позитивно сказываются на отношениях и статусе подростка в группе сверстников. И, напротив, эмоциональное отвержение и равнодушие родителей снижает самооценку ребенка и статус в группе сверстников [9]. Обучающиеся 10-15 лет наименее и наиболее восприимчивые к родительскому воспитанию оказались подверженными аналогичному влиянию сверстников [55]. Сходные данные для младших школьников на заключительном этапе начального образования были получены Н. В. Ивановой [12].

В исследованиях часто подчеркивается роль правильного родительского руководства и поддержки для формирования привязанности в детско-родительских отношениях. В условиях доверительной связи между родителями и ребенком (10-21 год) вероятность отклоняющегося поведения последнего, его идентификации с девиантными сообществами является низкой [46]. Важным элементом правильного родительского воспитания является взаимопонимание, справедливость, мониторинг как вариант ненавязчивого контроля. Обязателен родительский контроль собственных высказываний относительно ребенка. Негативные высказывания в адрес ребенка приводят к разрыву доверительной связи в детско-родительских отношениях. Детско-родительские отношения, рассматриваемые с данной точки зрения, позитивно влияют на благополучие детей младшего школьного возраста [46].

Особо отмечается роль школы и учителя в поддержке и укреплении отношений детей и родителей программами совместного чтения, совместной спортивной деятельности, исследовательских проектов [56]. Сотрудникам школ важно осознавать родительский фактор и стимулировать участие родителей в образовании детей и саморегулируемом домашнем обучении [61].

В исследованиях представлены подходы, программы и рекомендации работы с родителями и родительским сообществом по вовлечению родителей в образовательный процесс школы, воспитание и обучение собственного ребенка. Обсуждается важность воздействия на позицию родителей по отношению к учителю и школе. Рекомендуется в начале каждого учебного года знакомить родителей с политикой школы; обучать учителей эффективному общению с родителями относительно готовности ребенка, выполнения домашних заданий, решения задач с ребенком; контроля успеваемости [37]. Подчеркивается роль родительского участия и активности в школьной жизни (посещение школьных мероприятий, дней результатов, спортивных соревнований). Более высокий уровень

вовлеченности демонстрируют родители, участвующие систематически в школьных мероприятиях, родительских советах и родительских объединениях. Они проявляют высокий интерес к успеваемости ребенка, наблюдают за выполнением домашних заданий, поддерживают детей. Вклад родителей в школьную жизнь оказывает положительное влияние на успешность и развитие ребенка [37]. Специальные обучающие и тренинговые программы для учителей, направленные на повышение осведомленности педагогов об участии родителей в образовательном процессе школы, обучение стратегиям повышения вовлеченности родителей, оптимизируют самооценку учителей и увеличивают фактическое участие родителей [42; 45; 52; 53; 58].

В поиске научно-теоретических основ авторской программы сопровождения совместной деятельности в детско-родительских отношениях в соответствии с задачами нашего исследования обратимся к краткому анализу программ сопровождения детско-родительского взаимодействия с младшим школьником. Отметим, что адресных верифицированных программ оптимизации детско-родительского взаимодействия с младшими школьниками как отечественных, так и зарубежных авторов не так много. Авторы большинства исследований ограничиваются рекомендациями по вовлечению, мотивированию участия родителей в обучении, воспитании и развитии детей, ориентированию родителей на позитивные стратегии взаимодействия с детьми. Так, анализ зарубежных психолого-педагогических программ для родителей [11] позволил выявить три программы родительской компетентности и одну из них – ориентированную на родителей младших школьников, отвечающую критериям: адресации, научно-теоретической базы и экспериментальной обоснованности эффективности [44; 45]. Программа С. М. Глэвяну «Позитивная программа для родителей» включена в комплексную национальную стратегию развития родительской компетентности и рекомендована к использованию Министерством образования Румынии [45]. Проанализированные программы направлены как на профилактику трудностей, так и на развитие родительской компетентности и самоэффективности и предполагают обогащение знаний о специфике возрастно-психологического развития, освоение стратегий родительского поведения и приемов саморегуляции, навыков дисциплинирования ребенка, антистрессовых приемов, навыков планирования полезного времяпровождения и управления конфликтами [11]. Предусматривается обучение родителей стратегиям воспитания и взаимодействия с младшими школьниками с разными потребностями образования. Следует подчеркнуть, что в качестве критериев эффективности программ используются эффекты совершенствования родительской компетентности, критерий развития личности младшего школьника не используется.

Таким образом, обоснованных и апробированных программ психолого-педагогического сопровождения совместной деятельности родителей с младшим школьником как фактора развития его личности мы не обнаружили [36]. Вместе с тем актуальность и востребованность данной программы в свете задач развития личности младшего школьника и пережитого опыта пандемических ограничений высокая.

Материалы и методы

В экспериментальной части исследования был реализован формирующий эксперимент, целью которого явилась апробация программы психолого-педагогического

сопровождения совместной деятельности родителей с младшим школьником. В качестве критерия эффективности программы сопровождения использовалась оценка динамики показателей основных сфер личностного развития детей. Применялся экспериментальный план с предварительным и итоговым тестированием и контрольной группой для двух рандомизированных выборок. Исследование проводилось на базе двух школ г. Нижнего Новгорода на выборке из 99 младших школьников 10-11 лет, обучающихся в четвертом классе (50 мальчиков и 49 девочек), а также их родителей в возрасте от 29 до 53 лет (80 матерей и 19 отцов). В экспериментальную группу родителей (ЭГР) вошли 52 родителя младших школьников четвертого класса (84 % – матери детей), возраст составил 31–53 года. В контрольную группу родителей (КГР) вошли 47 родителей младших школьников четвертого класса (76 % – матери детей), возраст составил 29–50 лет. Выборки младших школьников, обучающихся в четвертых классах начальной школы, были сформированы соответственно: в экспериментальную группу (ЭГ) вошли 52 ребенка – 27 мальчиков и 25 девочек 10–11 лет; в контрольную группу (КГ) вошли 47 детей – 23 мальчика и 24 девочки 10–11 лет.

В качестве основных методов исследования использовались: теоретический анализ, экспериментальный метод, метод тестирования. Для контроля характеристик личностного развития детей применялись методы количественного, качественного, интерпретационного анализа данных.

В качестве критериев эффективности программы сопровождения применялась оценка динамики показателей развития основных личностных сфер младшего школьника: мотивационной (учебная мотивация), эмоциональной (тревожность), социальной (статус ребенка в группе сверстников), сферы самосознания (самооценка). Использовались методики: методика исследования учебной мотивации М. В. Матюхиной (модификация Н. Ц. Бадмаевой); методика оценки школьной мотивации Н. Г. Лускановой; шкала личностной тревожности А. М. Прихожан (форма «А»); методика измерения самооценки Т. В. Дембо и С. В. Рубинштейн (модификация А. М. Прихожан); методика социометрии Я. Морено (модификация В. Р. Шмидт); опросник изучения структуры субъектности Е. Н. Волковой и И. А. Серегиной (модификация М. А. Пыжьяновой).

Представляемая в статье программа психолого-педагогического сопровождения совместной деятельности родителей с младшими школьниками была реализована на протяжении учебного года с сентября по май в 2020–2021 учебном году в условиях пандемических ограничений, связанных с COVID-19. Именно в данный период была актуализирована проблема вовлечения родителей в образовательный процесс и организации совместной деятельности родителей с детьми младшего школьного возраста, прежде всего, для выполнения программы обучения и выполнения домашних заданий по предметам. Перед педагогическим коллективом, учителями начальных классов, педагогом-психологом начального звена была поставлена задача разработки системы психолого-педагогического сопровождения взаимодействия родителей с детьми в процессе освоения программ воспитания и обучения.

Раскроем разработанные нами структурные элементы и содержание программы психолого-педагогического сопровождения совместной деятельности родителей с младшими школьниками: научно-теоретические основы, цель и задачи, применяемые методы и приемы, оценку эффективности.

Научно-теоретическими основами программы психолого-педагогического сопровождения совместной деятельности родителей с младшим школьником как фактора развития личности являются следующие принципы, подходы и научно-теоретические положения:

– системный подход к пониманию, изучению и развитию детско-родительских отношений и родительской компетентности, в соответствии с которым в модель взаимодействия детей и родителей включается фактор взаимовлияния; оптимальный стиль детско-родительского взаимодействия конструируется на основе значимых параметров возрастно-психологического и личностного развития ребенка (А. Я. Варга, О. А. Карабанова, Э. Г. Эйдемиллер, D. Baumrind, S. M. Glaveany);

– личностно ориентированный подход, рассматривающий параметры личностного развития обучающихся как критерий эффективности образования и образовательных программ (Л. И. Божович, И. А. Зимняя, А. А. Реан, В. В. Сериков, И. С. Якиманская);

– культурно-историческая теория развития психики и личности детей о решающей роли социальной ситуации и общения ребенка со значимыми и близкими взрослыми (Л. С. Выготский, М. И. Лисина, О. А. Карабанова, Д. Б. Эльконин);

– деятельностная психология в понимании деятельности и активно-деятельной позиции субъектов образования как условий развития (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин);

– субъектный подход в обеспечении условий для проявления субъектной активности обучающихся, родителей и педагогов (К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, Е. А. Сергиенко, Е. Н. Волкова, С. Л. Рубинштейн);

– социально-когнитивная теория А. Бандуры как основа для понимания механизмов воздействия и моделирования родительского поведения в процессе взаимодействия с ребенком;

– социально-генетическая психология о психическом и личностном развитии личности через обучение социальным взаимоотношениям в ходе совместной деятельности обучающегося со сверстниками и значимыми взрослыми (В. В. Рубцов, А. В. Шадриков, Г. А. Цукерман);

– концепции психолого-педагогического сопровождения как целостной системно организованной деятельности психолога и педагогического коллектива, которая направлена на создание социально-психологических и педагогических условий для обеспечения успешного обучения и развития личности обучающихся как субъекта деятельности и отношений (М. Р. Битянова, Н. В. Никифорова).

Целью программы явилось совершенствование родительской компетентности в сфере совместной деятельности в детско-родительских отношениях как фактора развития личности младшего школьника.

Представим содержательно задачи реализации программы:

– мотивирование родителей к активно-деятельному участию в процессе воспитания, обучения и развития детей, вовлечение родителей в конструктивное взаимодействие со школой, развитие стремления к самореализации в родительстве;

– освоение родителями возрастно-психологических закономерностей, механизмов, психометрических норм, условий и проблем общего психического и личностного развития младшего школьника на заключительном этапе начального общего образования;

– формирование системы представлений родителей о семейном факторе развития личности младшего школьника (стиль родительского общения, компоненты детско-родительских отношений, психологическая, эмоциональная и нравственная атмосфера, коммуникация и сотрудничество в семье, личностные характеристики родителей и особенности личности младшего школьника);

– самодиагностика родителями стиля детско-родительского взаимодействия, родительской позиции; моделирование авторитетного стиля воспитания и субъект-субъектной родительской позиции;

– развитие эмоциональной и оценочной культуры взаимодействия с ребенком, формирование стремления к безусловному принятию и надежной привязанности как факторам снижения личностной и ситуативной тревожности, повышения самооценки младшего школьника;

– оптимизация дисциплинирующих практик родителей как фактора позитивной мотивации, активности и инициативы младшего школьника: нормы контроля и оценки, требований и санкций, поощрения и порицания ребенка);

– развитие системы позитивных навыков в процессе дисциплинирования ребенка: освоение приемов контроля и мониторинга, содержательной и справедливо-требовательной оценки, обоснованных норм и санкций;

– совершенствование коммуникативной культуры: навыков и приемов субъект-субъектного взаимодействия: освоение практик субъектно ориентированного, развивающего, духовного общения; применение техник активного и фасилитирующего слушания, поддерживающей, стимулирующей, убеждающей коммуникации и позитивной обратной связи как факторов принятия, близости и доверия в отношениях с ребенком;

– развитие навыков самоконтроля, саморегуляции самоорганизации родительского поведения и эмоциональных состояний, родительского тайм-менеджмента как полезного времяпрепровождения и позитивной совместной деятельности с ребенком;

– отработка комплекса навыков и умений родительского поведения и коммуникации в ситуациях, трудных для ребенка (демотивация и антимотивация учения, деятельности, коммуникации в ситуациях неуспеха, тревожные состояния, негативная самооценка, конфликты в школе), а также в ситуациях конфликтного и противоречивого взаимодействия с ним как факторов повышения мотивации достижений, самооценки, самопринятия и самоуважения, самоэффективности и уверенности в себе, в собственных способностях преодолевать трудности и достигать результатов;

– формирование навыков и умений совместного планирования деятельности; совместности замысла, хода и планирования результата деятельности; соблюдения баланса инициативы ребенка и родителей, практики диалога, высказывания, обращения, активного слушания; предотвращения и разрешения конфликтов на этапе замысла и планирования,

– совершенствование навыков и умений совместной организации и реализации деятельности (совместность действий организации и контроля по ходу деятельности; гибкость в диспозиции ролей организатора и исполнителя; соблюдение комплементарности в функционально-ролевом распределении; координация и чередование ролей организатора и исполнителя; освоение пошагового контроля хода и результата, координация и коррекция совместных действий, обмен действиями и способами действий; предотвращение и разрешение конфликтов на этапах организации и реализации деятельности);

– формирование навыков и умений совместной оценки деятельности с ребенком на этапе рефлексии (практика рефлексии как установление отношения к собственному действию и результату для коррекции действий и форм совместной работы, атрибуция результата – качественная и количественная оценка вкладов; предотвращение, преодоление и разрешение конфликтов на этапе оценки и рефлексии результата);

– совершенствование навыков через моделирование детско-родительской совместности и партнерства в различных видах деятельности: учебно-познавательной, исследовательской, проектной, продуктивно-творческой, культурно-просветительской, общественно полезной, хозяйственно-бытовой, досуговой, игровой, физкультурно-оздоровительной и спортивной.

В качестве основных планируемых результатов программы явилось развитие показателей основных личностных сфер младшего школьника (мотивационной, эмоциональной, социальной, а также сферы самосознания): повышение мотивации к учению, самооценки и социального статуса ребенка в группе сверстников, снижение тревожности, развитие субъектности как отношения к себе как к деятелю, формирование активно-деятельной позиции детей и родителей, позитивных детско-родительских отношений.

Кратко рассмотрим основные этапы реализации программы: информационно-диагностический; развивающий; рефлексивно-оценочный. На информационно-диагностическом этапе решались задачи повышения вовлечения родителей в процесс воспитания и обучения детей. Проводились мотивационные беседы, лекции и семинары как в индивидуальной, так и в групповой форме. Предлагались информационные ресурсы для ознакомления с задачами и проблемами развития младших школьников на этапе завершения начальной школы с прогнозированием дальнейшего развития. Реализовывались диагностические мероприятия, обсуждались результаты диагностики и планировались совместные мероприятия по развитию родительских компетенций в сфере взаимодействия с ребенком в различных видах совместной деятельности.

На развивающем этапе стимулировалось ознакомление родителей с методическими и психолого-педагогическими рекомендациями учителя начальных классов и педагога-психолога начальной школы. В рамках родительских собраний, в том числе дистанционно, проводились мини-лекции и практические семинары, мини-тренинги по реализации задач программы. Внимание уделялось оптимизации стиля родительского воспитания и общения, формированию навыков активного и фасилитирующего слушания, поддерживающего и принимающего взаимодействия, отработке приемов диалога, совершенствованию навыков и умений субъект-субъектного взаимодействия, позитивного оценочного поведения родителей по отношению к ребенку. Особо контролировались процессы снижения принуждающего и оптимизации оценочно-рефлексивного аспекта в детско-родительском взаимодействии (техники ненасильственной коммуникации, «Я-Ты-высказываний», развивающего общения) Росту родительской компетентности способствовали: решение ситуационных задач (case-study), ролевое разыгрывание ситуаций взаимодействия, особенно в трудных и конфликтных ситуациях, организация обмена вдохновляющим семейным опытом позитивного общения и взаимопонимания с ребенком.

Наиболее сложным для родителей было овладение формами и способами совместного планирования действий и способов работы; организации, распределения действий и операций; реализации, обмена способами действия; рефлексии и оценки результатов совместной деятельности; навыками и умениями общения и взаимопонимания, координации

совместных действий на диалогической основе. На практических семинарах моделировались ситуации с различными видами совместной деятельности детей и родителей: учебно-познавательной (процессе совместного выполнения домашних заданий); исследовательской (организация наблюдений за прорастанием семян, за развитием и обучением домашних питомцев, за ростом кристаллов; физические и химические опыты; совместное построение экспериментов всходов семян в разных условиях и др.); продуктивно-творческой (поделки из природного материала бумаги, тканей; разработка и собирание пазлов, конструкторов, моделей; совместные рисунки, сочинение сказок, стихов, рассказов и др.); проектной («Генеалогическое древо», «Наши семейные традиции», «Поучительные семейные истории», «Тайна имени»; «Подвиг наших защитников»; «Духовные покровители Нижегородской земли»; «Кормушки для птиц»); общественно полезной (уборка, обустройство, озеленение двора, сбор макулатуры, сортировка мусора, кормление птиц и др.); хозяйственно-бытовой (уборка и обустройство квартиры, ремонт вещей, покупки); культурно-просветительской (посещение интерактивных музеев и выставок; кинотеатров и др.); физкультурно-оздоровительной и спортивной (вместе разрабатываем и делаем зарядку, занимаемся физкультурой и спортом). Так, предлагалась организованная программа мероприятий для семей: посещение музея Рукавишникова (участие в конкурсе на совместное использование предметов старинного быта); посещение музея-фабрики «Золотая хохлома» в г. Семенов»; экскурсия на фабрику «Ариэль» (участие в совместной росписи игрушек); посещение Живого музея ремесла (участие в конкурсе на совместную хозяйственно-бытовую, общественно полезную, творческую и художественную деятельность) и др.

На заключительном, рефлексивно-оценочном этапе проводилась повторная диагностика и обмен опытом по практикам организации совместной деятельности в семье.

В работе с родителями применялись следующие методы и формы: просвещение родителей по вопросам, трудностям и противоречиям развития младшего школьника, роли семейного и родительского фактора, активно-действенной основы детско-родительских отношений; самодиагностика; мини-лекции и практические семинары с использованием case-study, мини-тренинги с моделированием ситуаций совместной деятельности и взаимодействия детей и родителей. Работа проводилась как в рамках родительских собраний и плана мероприятий школы с участием родителей, так и в информационной среде. В целях развития воспитательного потенциала семьи родителям предлагалось воспользоваться навигаторами и образовательными возможностями для современных родителей в рамках проекта «Поддержка семей, имеющих детей» – «Растим вместе» и «Родительские университеты 2020».

Результаты исследования

По итогам формирующего эксперимента была проведена оценка динамики показателей основных личностных сфер младшего школьника, которые связаны с симптомами проблемного развития ребенка на заключительном этапе начального общего образования. Предполагалось, что психолого-педагогическое сопровождение совместной деятельности в детско-родительских отношениях оптимизирует личностное развитие младшего школьника: снизит неблагоприятные симптомы демотивации учебной деятельности, повышения тревожности, снижения самооценки и социального статуса, активизирует субъектно-личностную активность.

Оценка динамики личностных показателей младших школьников экспериментальной группы (ЭГ) и контрольной группы (КГ) представлена в таблице 1.

Таблица 1 – Динамика показателей личностного развития до и после формирующего эксперимента в ЭГ и КГ

Показатели личностного развития	Динамика показателей в КГ – статистическая значимость сдвига	Динамика показателей в ЭГ – статистическая значимость сдвига
Мотивационная сфера личности: учебные мотивы (φ-критерий Фишера)*		
Мотивы долга и ответственности	0,159	0,245
Мотивы самоопределения и самосовершенствования	0,167	0,113
Мотивы благополучия	0,000	0,000
Мотивы аффилиации	0,028	0,046
Мотивы престижа	0,199	4,112*(снижение)
Мотивы избегания неудач	0,053	9,101** (снижение)
Мотивы на содержание учения	0,018	1,718 (рост)
Мотивы на процесс учения	0,420 (снижение)	4,835 *(рост)
Мотивы коммуникации	1,523	4,227*(рост)
Мотивы творческой самореализации	0,000	0,353(рост)
Мотивы достижения успеха	0,000	0,730 (рост)
Уровень школьной мотивации (χ2-критерий Пирсона)	7,380** (снижение)	13,810**(рост)
Эмоционально-волевая сфера: личностная тревожность (φ-критерий Фишера)*		
Общая	0,898 (рост)	7,200**(снижение)
Школьная	4,783*(рост)	4,015 *(снижение)
Самооценочная	0,450 (рост)	9,131**(снижение)
Межличностная	0,000	12,015**(снижение)
Магическая	0,000	9,413 **(снижение)
Сфера самосознания: самооценка, притязания, компоненты и уровень субъектности (t-критерий Стьюдента)		
Уровень самооценки *(χ2-критерий Пирсона)*	2,179 (рост)	10,005 **(рост)
Уровень притязаний *(χ2-критерий Пирсона)*	0,390 (рост)	9,518**(рост)
Осознанная активность	0,391	4,153*(рост)
Способность к рефлексии	0,750	4,911*(рост)
Свобода выбора и ответственность за него	0,590	5,117*(рост)
Осознание собственной уникальности	0,553	5,210*(рост)
Понимание и принятие других	0,867	3,943*(рост)
Стремление к саморазвитию	0,401	4,552*(рост)
Уровень субъектности (χ2-критерий Пирсона)	0,402	21,115***(рост)
Социальная сфера: социометрический статус (χ2-критерий Пирсона)		
Социометрический статус	1,125	14,816**(рост)

Примечание: * – при уровне значимости p<0,05; ** – при p<0,01: *** – при p<0,001

Table 1 – Dynamics of personal development indicators before and after the formative experiment in EG and KG

Indicators of personal development	Dynamics of indicators in KG statistical significance of the shift	Dynamics of indicators in EG statistical significance of the shift
The motivational sphere of personality: educational motives (φ - Fisher's criterion)*		
Motives of duty and responsibility	0,159	0,245
Motives for self-determination and self-improvement	0,167	0,113
Motives of well-being	0,000	0,000
Affiliation motives	0,028	0,046
Motives of prestige	0,199	4,112*(decrease)
Motives for avoiding failure	0,053	9,101** (decrease)
Motives for the content of the teaching	0,018	1,718 (growth)
Motives for the learning process	0,420 (decrease)	4,835 *(growth)
Communication motives	1,523	4,227*(growth)
Motives for creative self-realization	0,000	0,353(growth)
Motives for success	0,000	0,730 (growth)
The level of school motivation (χ2-Pearson's criterion)	7,380** (decrease)	13,810**(growth)
Emotional and volitional sphere: personal anxiety (φ-The Fisher criterion)*		
General	0,898 (growth)	7,200**(decrease)
School	4,783*(growth)	4,015 *(decrease)
Self-assessment	0,450 (growth)	9,131**(decrease)
Interpersonal	0,000	12,015**(decrease)
Magical	0,000	9,413 **(decrease)
The sphere of self-awareness is self-esteem, claims, components and the level of subjectivity (t-Student's criterion)		
The level of self-esteem *(χ2-Pearson's criterion)*	2,179 (growth)	10,005 **(growth)
The level of claims (χ2-Pearson's criterion)	0,390 (growth)	9,518**(growth)
Conscious activity	0,391	4,153*(growth)
The ability to reflect	0,750	4,911*(growth)
Freedom of choice and responsibility for it	0,590	5,117*(growth)
Awareness of one's own uniqueness	0,553	5,210*(growth)
Understanding and accepting others	0,867	3,943*(growth)
Striving for self-development	0,401	4,552*(growth)
The level of subjectivity (χ2-Pearson's criterion)	0,402	21,115***(growth)
Social sphere sociometric status (χ2-Pearson's criterion)		
Sociometric status	1,125	14,816**(рост)

Note: * – at the level of significance p<0,05; ** – p<0,01: *** – p<0,001

Таблица 1 иллюстрирует динамику показателей развития личностных сфер младших школьников, обучающихся в четвертом классе, как в КГ, так и в ЭГ на протяжении учебного года.

По результатам формирующего эксперимента, направленного на апробацию программы сопровождения совместной деятельности в детско-родительских отношениях, получены данные о развитии основных личностных сфер младшего школьника, свидетельствующие о позитивной динамике по показателям учебной мотивации и самооценки, социального развития, показателям сферы самосознания в ЭГ. Неблагоприятные тенденции, характерные для развития личности младшего школьника на заключительном этапе начального общего образования, в контрольном эксперименте воспроизводились на выборке контрольной группы: наблюдалась стагнация мотивации и существенное снижение, интереса к процессу обучения, а также общей мотивации учения; отмечен тренд роста различных видов тревожности и статистически значимый рост школьной тревожности. Некоторый положительный статистически незначимый рост отмечен по показателям сферы самосознания и социальной сферы. Данный факт подтвердил центральную роль субъектных механизмов в развитии личности младшего школьника, значение самосознающего активно-деятельного начала душевной жизни ребенка как целевого ориентира программы сопровождения совместной деятельности в детско-родительских отношениях на заключительном этапе начального общего образования.

Обсуждение и заключения

Обсуждая результаты апробации программы психолого-педагогического сопровождения совместной деятельности родителей с младшими школьниками, отметим существенные различия в изменениях мотивационной сферы младших школьников в ЭГ: рост внутренней мотивации как снижение мотивов престижа и избегания неудач, рост мотивов на содержание и процесс учения, мотивации достижения и творческой самореализации, стремления к саморазвитию. Обозначенные тенденции по большинству показателей статистически значимые ($p<0,05$). В целом отмечена отрицательная динамика уровней мотивации в КГ и положительная в ЭГ, что свидетельствует о достижении задачи преодоления в личностном развитии младшего школьника неблагоприятных трендов развития на заключительном этапе начального общего образования. Программа во многом изменила отношение к учению и мотивацию обучения детей. Партнерская активно-деятельная позиция как родителей, так и детей в процессе совместной деятельности различного плана привела к повышению мотивации достижения, что проявилось и в росте учебно-познавательной мотивации. Связь мотивации учения младшего школьника и позитивных детско-родительских отношений отмечалась в экспериментальных работах зарубежных и отечественных исследователей [12; 13; 22; 53; 56].

Стремление к достижению результатов деятельности и освоению нового во многом связывается исследователями с поддерживающим поведением в семье, подтверждением родителями веры в силы и способности ребенка достигать результатов в учебной и внеучебной деятельности, в его самоэффективность [56]. В позитивной совместной деятельности (творческой, познавательной, хозяйственно-бытовой) формируется совместное пространство смыслов деятельности детей и родителей. Интерес, увлеченность и вдохновение родителей как позитивные стенические состояния отражаются и передаются детям. Результаты совместной деятельности, как правило, представляют собой достижения зоны возможного развития и вдохновляют детей на постановку серьезных целей, снижают мотивацию избегания неудачи, что также подтверждается статистически значимой динамикой показателей.

Динамика свидетельствует о росте показателей сферы самосознания детей. Наблюдаются значительные позитивные изменения как в уровне самооценки, так и в уровне притязаний детей ЭГ. В КГ они менее выраженные и статистически не значимые, что подтверждает роль нашей программы для родителей как фактора развития детского самосознания. Мы отмечали выше, что в совместно-распределенной с родителями деятельности ребенок достигает более высоких результатов, чем в индивидуальной деятельности. Это повышает самоуважение, самопринятие и самооценку ребенка, а также поднимает планку его притязаний. В ЭГ статистически значимо повысился уровень осознания собственной уникальности и рефлексии как компонентов субъектности ребенка, что подтверждает хорошее усвоение родителями навыков и умений содержательной оценки в сочетании с безусловным принятием, применением родителями положительных стимулов к рефлексии, рефлексивных приемов в процессе взаимодействия с ребенком. Действия по координации позиций организатора и исполнителя совместной деятельности, которая отрабатывалась в мини-тренингах с родителями, также в значительной степени способствовала усилению рефлексивных способностей ребенка. Положительная статистически значимая динамика отмечается по всем компонентам и уровням субъектности у младших школьников ЭГ, что наряду с ростом самооценки свидетельствует о росте самосознающего начала душевной жизни детей в целом, понимания и принятия себя и другого.

Во многом росту положительных тенденций развития самосознания младших школьников в ЭГ способствовала отработка субъект-субъектной позиции и субъектно ориентированного взаимодействия родителей с ребенком [31]. Значительное внимание уделялось родительской практике, с одной стороны, построению безусловного принятия родителями собственного ребенка, его индивидуальности, с другой стороны, осваивались навыки совместной, на взаимной основе, справедливо-требовательной и содержательной оценки и рефлексии результатов совместной деятельности. В совместных, особенно творческих видах деятельности родителей с детьми (проектирование, экспериментирование, продуктивно-творческая деятельность) отрабатывались взаимные оценочные действия родителей и детей, которые обогащают рефлексивный опыт ребенка, создают широкую ориентировочную основу для отражения и обобщения ребенком своих личностных качеств и возможностей.

Динамика изменений в эмоционально-волевой сфере детей ЭГ и КГ подтверждает направленность программы на совершенствование навыков родителей по обеспечению психологического благополучия детей – развитие эмоциональной и оценочной культуры взаимодействия с ребенком, формирование стремления к безусловному принятию и надежной привязанности как факторов снижения личностной и ситуативной тревожности, повышения самооценки младшего школьника, совершенствование контроля родителями собственного эмоционального поведения в семье [15]. В современных исследованиях подчеркивается связь между надежной привязанностью и принятием в отношениях детей и родителей и позитивным эмоциональным развитием ребенка младшего школьного возраста [37; 57]. В процессе реализации нашей программы совершенствование коммуникативного поведения, стиля взаимодействия родителей с ребенком, практика партнерства с близким взрослым во многом повлияла на снижение учебной и школьной тревожности у ребенка через формирование более спокойного и осознанного отношения младших школьников к взаимодействию с учителем и оценке учителя как значимого взрослого.

И, наконец, динамика показателей социальной сферы личности младших школьников ЭГ подтверждается статистически значимым ростом положительных статусов в классах ЭГ. После реализации родительской программы совместной деятельности с ребенком у младших школьников стала выраженной коммуникативная мотивация учения, которая не рассматривается как внутренняя, однако совместно с показателями понимания и принятия другого как показателей сферы самосознания свидетельствует о позитивном движении межличностных отношений в классах. Снижение у младших школьников ЭГ межличностной тревоги также подтверждает оптимизацию социальной сферы личности детей ЭГ. Связь детско-родительских отношений и социального статуса ребенка в группе сверстников [9; 10; 55] и состояния его социальной уверенности также установлена исследователями [17].

В контрольной группе положительные изменения в основном статистически не значимы. Кроме того, в контрольной группе подтверждены неблагоприятные возрастно-психологические тенденции снижения мотивов к процессу учения, роста общей, самооценочной и особенно школьной тревожности, некоторая стагнация показателей социальной и межличностной сфер. По показателям сферы субъектного развития личности в КГ проявилась положительная, но статистически не значимая динамика, что подтверждает результаты нашего теоретического анализа и экспериментального исследования. Рост субъектности ребенка не сопровождается удовлетворением потребностей самореализации в позитивной социально значимой совместной деятельности с близким взрослым, подтверждающим и поддерживающим его новые возможности. Во многом неблагоприятные симптомы развития личности младшего школьника на заключительном этапе начального общего образования связаны с данным дефицитом.

Подводя итоги, отметим, что наше исследование позволяет сделать следующие выводы.

Поиск ресурсов развития личности младшего школьника на заключительном этапе начального общего образования обусловлен неблагоприятными тенденциями развития: демотивацией учения, повышением тревожности, снижением самооценки. Внутренним ресурсом и механизмом развития младшего школьника является система новых потребностей в самостоятельности, самоопределении и самоутверждении, стремление ребенка к результативности и самоэффективности, то есть возрастающая субъектность личности. Недостаточно изученным и стихийно задействованным внешним ресурсом, отвечающим субъектным тенденциям развития, является совместная деятельность в сфере детско-родительских отношений с младшим школьником.

Апробация программы психолого-педагогического сопровождения совместной деятельности детей и родителей позволила получить доказательства ее эффективности в плане достижения личностных результатов младшими школьниками. Позитивная совместная деятельность, активно-деятельная основа детско-родительских отношений, как показало наше исследование, отвечает новым потребностям и возможностям ребенка младшего школьного возраста в личностном и субъектном развитии. Развитие основных личностных сфер обусловлено освоением родителями позитивных практик детско-родительского взаимодействия: стратегий субъект-субъектного партнерского и развивающего взаимодействия, диалогического общения, безусловного принятия, содержательной оценки, поддерживающего и принимающего поведения. Практика совместности в планировании, организации, реализации и оценки общей деятельности, опыт координации действий и позиций организатора и исполнителя в разных видах совместной деятельности в семье: учебно-познавательной, исследовательской, проектной, хозяйственно-

бытовой, социально полезной, культурно-просветительской, игровой, физкультурно-оздоровительной и спортивной – способствовали обобщению, обогащению и интериоризации сотрудничества как формы взаимодействия и социального обмена. Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение позитивной совместной деятельности детей и родителей позволило оптимизировать развитие личности младшего школьника, раскрыть его личностный потенциал, его самоэффективность как уверенность в собственных возможностях и способностях.

Список использованных источников

1. Авдулова Т. П. Психология младших школьников в контексте детско-родительских отношений // Образовательная политика. 2014. № 2 (54). С. 71-82.
2. Алипбек А. З., Балажанова Ж. Б., Турдалы Н. А., Молдаева Э. Т., Садыкулова Н. С. Формирование социально ориентированного поведения младших школьников // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2023. Т. 5-2 (80). С. 51-55.
3. Антипкина И. В., Любицкая К. А., Нисская А. К. Вовлеченность родителей третьеклассников в учебные дела детей // Вопросы образования. 2018. № 4. С. 230-260.
4. Белоусов К. Ю., Матюшкина М. Д. Участие родителей в образовании своих детей и в образовательной политике школы // Перспективы науки и образования. 2020. № 5 (47). С. 222-245.
5. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 378 с.
6. Бондарева П. Г. Особенности развития эмоциональной сферы младших школьников // Педагогика: история, перспективы. 2022. Т. 5, № 3. С. 108-116.
7. Двойнин А. М., Троцкая Е. С. Когнитивные предикторы академической успешности: как общие закономерности «работают» на ранних этапах образования? // Психологическая наука и образование. 2022. № 27 (2). С. 42-52. DOI: 10.17759/pse.2022270204.
8. Дрожжинова В. В. Общие особенности нравственных представлений младших школьников // Концепт. 2015. № 9. URL: http://e-koncept.ru/2015/15332.htm (дата обращения: 03.03.2024).
9. Екимова В. И., Ветцель А. Н., Розенова М. И. Влияние детско-родительских отношений на социометрический статус старшеклассников среди сверстников // Культурно-историческая психология. 2022. Т. 18, № 1. С. 113-123. DOI: 10.17759/chp.2022180111.
10. Емельянова И. В., Кулагина И. Ю. Особенности развития социального интеллекта в младшем школьном возрасте // Психолого-педагогические исследования. 2020. Т. 12, № 2. С. 91-107. DOI: 10.17759/psyedu.2020120206.
11. Иванова Н. В., Сорокина Т. М. Анализ зарубежных программ развития компетентности родителей младших школьников // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2020. № 2. С. 113-124. DOI: 10.18384/2310-7235-2020-2-113-124.
12. Иванова Н. В. Психолого-педагогическая модель полисубъектной личностно-развивающей образовательной среды на заключительном этапе начального общего образования: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 5.3.4. Рязань, 2022. 48 с.
13. Иванова Н. В., Суворова О. В., Ефремова Г. И., Минаева Е. В. Антимотивационные детерминанты учебной деятельности младших школьников с позиции их родителей // Сибирский психологический журнал. 2023. № 88. С. 105-124.

14. Карабанова О. А. В поисках оптимального стиля родительского воспитания // Национальный психологический журнал. 2019. № 3 (35). С. 71-79. DOI: 10.11621/npj.2019.0308.
15. Карабанова О. А. Образ детско-родительских отношений у современных российских подростков // Тезисы второй всероссийской научной конференции «Психологические проблемы современной российской семьи» (25-27 октября 2005г.): в 3-х частях. Часть 3 / под общей редакцией доктора психологических наук В.К. Шабельникова и кандидата психологических наук А.Г. Лидерса. Москва, 2005. 560 с.
16. Карабанова О. А. Роль семьи и школы в обеспечении психологического благополучия младших школьников // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24, № 5. С. 16-26. DOI: 10.17759/pse.2019240502.
17. Киселева Н. С., Слотина Т. В. Детско-родительские взаимоотношения и компоненты социальной уверенности детей младшего школьного возраста // Комплексные исследования детства. 2020. Т. 2, № 2. DOI: 10.33910/2687-0223-2020-2-2-80-89.
18. Коваленко Е. Г, Зароева А. А. Теоретические основы формирования мотивации младшего школьника // Научное наследие. 2020. № 45-7 (45). С. 19-21.
19. Койкова Э. И., Микишенко Е. М. Обоснование педагогических условий формирований социальной позиции у младших школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-2. С. 62-65.
20. Коростелева Н. А. Особенности учебной мотивации детей младшего школьного возраста // Наука и практика в образовании: электронный научный журнал. 2023. Т. 4, № 2. С. 52-68. https://doi.org/10.54158/27132838_2023_4_2_52.
21. Любицкая К. А., Шакарова М. А. Коммуникация семьи и школы: ключевые особенности на современном этапе» // Вопросы образования. 2018. № 3. С. 196-215.
22. Минаева Е. В, Иванова Н. В., Суворова О. В. Мотивация и антимотивация учебной деятельности обучающихся: от школы к педагогическому вузу: монография. Нижний Новгород: Мининский университет, 2024. 122 с.
23. Нисская А. К., Ахмеджанова Д. Р., Байрамян Р. М. Связь раннего образовательного и семейного опыта с академическими результатами детей в младшем школьном возрасте // Психологическая наука и образование. 2023. Т. 28. № 5. С. 70-84. https://doi.org/10.17759/pse.2023280506.
24. Приказ Минпросвещения России от 18 июля 2022 г. № 569 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденный приказом Минпросвещения России от 31 мая 2021 г. № 286» URL: https://docs.edu.gov.ru/document/41aedd0ec72e8203218ea85d0c518ad5/ (дата обращения: 03.03.2024).
25. Примерная рабочая программа воспитания для общеобразовательных организаций. Москва, 2022. URL: https://fgosreestr.ru/uploads/files/8c892be1a8843726ae57424d381e76ba.pdf (дата обращения: 03.03.2024).
26. Прихожан А. М. Современный младший школьник: социальная ситуация развития и становление «Социального Я» // Образовательная политика. 2014. № 2 (64). С. 37-45.
27. Рогова Е. Е. Особенности мотивации учения в младшем школьном возрасте // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2019. № 6 (172). С. 331-335.
28. Рубцов В. В. Основы социально-генетической психологии: Избранные психологические труды. Москва: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 384 с. URL: https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=13441 (дата обращения: 03.03.2024).

29. Степанова К. С. Особенности самооценки детей младшего школьного возраста // Вестник магистратуры. 2022. № 3-2 (126). С. 128-132.
30. Струкова А., Юрчик Е., Петракова А., Канонир Т., Орел Е., Куликов А. Представления учителей начальной школы о социально-эмоциональном развитии учащихся // Вопросы образования. 2023. № 2. https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-2-187-213.
31. Суворова О. В. Влияние семейной среды на развитие детской субъектности // Вестник Мининского университета. 2014. № 3 (7). С. 10.
32. Цукерман Г. А. Совместное учебное действие: решенные и нерешенные вопросы // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25, № 4. С. 51-59. https://doi.org/10.17759/pse.2020250405.
33. Чернова Г. Р., Сергеева М. В., Пимская К. Ю. Динамика самооценки, учебной мотивации и успеваемости младших школьников // XXI Царскосельские чтения: материалы международной научной конференции. Том II. Санкт-Петербург: ЛГУ имени А.С. Пушкина, 2017. С. 369-373.
34. Шалина А. А., Суворова О. В., Минаева Е. В. Личность старшего дошкольника как субъект нравственного выбора: условия и возможности развития: монография / отв. ред. О. В.Суворова. Нижний Новгород: Мининский университет, 2022. 174 с.
35. Шведовская А. А. Специфика позиции родителей при различных типах взаимодействия с детьми дошкольного и младшего школьного возраста // Психологическая наука и образование. 2006. Т. 11, № 1. С. 69-84.
36. Яркова Д. Д. Совместная деятельность в контексте детско-родительских отношений с ребенком младшего школьного возраста // Вестник Санкт-петербургского военного института войск Национальной гвардии. 2023. № 4 (25). С. 81-87.
37. Ali M., Ilyas M., Langah S., Khan M. Parental Involvement Influencing Academic Performance: A Study of Students' Perceptions // Voyage Journal of Educational Studies. 2024. Vol. 3 (4). Pp. 2790-2833.
38. Bandura A. Social learning and personality development. New York, 1969. 363 p.
39. Barbier K., Barbier K. Academic (Under) achievement of Intellectually Gifted Students in the Transition Between Primary and Secondary Education: An Individual Learner Perspective // Frontiers in Psychology. 2019. Vol. 10. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02533.
40. Baumrind D. Effects of authoritative parental control on child behavior // Child Development. 1966. No. 37. Pp. 887-907.
41. Baumrind D. Parenting styles and adolescent development // Brooks-Gunn J., Lerner R. M., Petersen A. C. (eds) The encyclopedia on adolescence. New York: Garland Publishing, 1991. Pp. 746-758.
42. Chiș O., Alexandra O. Developing Parent Educator Skills At Students Studying Preschool And Primary Education // Chis V., Albulescu I. (eds) Education, Reflection, Development – ERD 2018, vol. 63. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. Future Academy. 2019. Pp. 472-482. https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.06.56.
43. Feri M., Sutrisno S. The Role of Parents in the Moral Education of Children of Primary School Age // Jurnal Kependidikan Islam. 2022. Vol. 8, no. 1. P. 49. DOI: 10.24014/potensia.v8i1.15099.
44. Glaveanu S. M. A multifactorial model of parental competence // Modern psychological research: direction and prospects. Bucharest: University Publishing House, 2009. Pp. 180-186.
45. Glaveanu S. M. Validating a training program for parental competence // Problems of Psychology in the 21st Century. 2012. Vol. 2, no. 1. Pp. 14-20.

46. Gonawala N., Choudhury N.R. Parent-Child Relationship and Its Effect on Adolescents // The International Journal of Indian Psychology. 2022. Vol. 10, no. 2. DOI: 10.25215/1002.048.
47. Hattie J. Visible Learning: The Sequel: A Synthesis of Over 2,100 Meta-Analyses Relating to Achievement. 1st Edition, London: Routledge. 2023. Pp. 195-197. DOI: 4324/9781003380542.
48. Indriatie I., Novitasari A., Windi Y. K. Parents support to the social development of school-age children who use smartphone // International Journal of Public Health Science. 2022. Vol. 11, no. 2. Pp. 574-580. DOI: 10.11591/ijphs.v11i2.20674.
49. Isaev E. I., Margolis A. A., Safronova M. A. Psychological Analysis of the Competence of a Primary School Teacher in Working on Students' Subject Mistakes // Psychological Science and Education. 2023. Vol. 28, no. 1. Pp. 5-24. https://doi.org/10.17759/pse.2023000002.
50. Li L., Valiente C., Eisenberg N., Spinrad T. L., Johns S. K. et al. Longitudinal Associations among Teacher–Child Relationship Quality, Behavioral Engagement, and Academic Achievement // Early Childhood Research Quarterly. 2022. Vol. 61. Pp. 25-35. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.05.006.
51. Martinek D., Kipman U. Self-determination, Self-efficacy and Self-regulation in School: A Longitudinal Intervention Study With Primary School Pupils // Sociology. Study. 2016. Vol. 6, no. 2. Pp. 124-133. http://dx.doi.org/10.17265/2159-5526/2016.02.005
52. Mujtaba S. J., Kigobe J., Leeuwen K. V. Parental involvement in primary schools in Tanzania: Effects of a pre-and in-service teacher training // Teaching and Teacher Education. 2024. Vol. 140. P. 104459. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104459.
53. Ovakimyan E. V., Bayramyan R. M., Isaeva O. M., Osipova O. S. Results of a Qualitative Study of Elementary School Teachers' and Parents' Perceptions of Preventing and Overcoming Students' School Failure // Psychological Science and Education. 2023. Vol. 28, no. 5. Pp. 46-56. https://doi.org/10.17759/pse.2023280504.
54. Pomerantz E. M., Thompson R. Parents' role in children's personality development: The psychological resource principle // John O. P., Robins R. W., Pervin L. A. (eds) Handbook of personality: Theory and research. 3rd ed. New York: Guilford Press, 2008. Pp. 351-374.
55. Sayler K., Zhang X., Steinberg L., Belsky J. Parenting, Peers and Psychosocial Adjustment: Are the Same-or Different-Children Affected by Each? // Journal of Youth and Adolescence. 2022. Vol. 51, no. 3. Pp. 443-457. https://doi.org/10.1007/s10964-022-01574-9.
56. Shao Y., Kang S. The Link Between Parent–Child Relationship and Learning Engagement Among Adolescents: The Chain Mediating Roles of Learning Motivation and Academic Self-Efficacy // Frontiers in Education. Sec. Educational Psychology. 2022. Vol. 7. http://dx.doi.org/10.3389/feduc.2022.854549.
57. Siddique M., Lodhi H., Shahzad M. Study the Relationship between Parenting Style and Child-Parent Relationship on Students' Achievement at the Elementary Level // Global Sociological Review. 2023. Vol. VIII (I). Pp. 287-298. DOI: 10.31703/gsr.2023(VIII-II).28.
58. Soncini A., Matteucci M.C., Butera F. Error Handling in the Classroom: An Experimental Study of Teachers' Strategies to Foster Positive Error Climate // European Journal of Psychology of Education. 2021. Vol. 36, no. 3. Pp. 719-738. https://doi.org/10.1007/s10212-020-00494-1.
59. Sorokoumova E. A., Suvorova O. V., Sorokoumova S. N., Puchkova E. B., Kurnosova M. G. Psychological and pedagogical support to primary school children in coflict relations // International Journal of Applied Exercise Physiology. 2019. Vol. 8, no. 2.1. Pp. 421-429.

60. Spernes K. The Transition between Primary and Secondary School: A Thematic Review Emphasising Social and Emotional Issues // Research Papers in Education. 2022. Vol. 37, no. 3. Pp. 303-320. https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1849366.
61. Villareal K. Self-regulated learning strategies and parental involvement: predictors of academic achievement // Psychology and education. 2023. Vol. 15, no. 10. Pp. 1106-1119. http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.10433400.

References

1. Avdulova T. P. Psychology of junior schoolchildren in the context of child-parent relations. *Obrazovatel'naya politika*, 2014, no. 2 (54), pp. 71-82. (In Russ.)
2. Alipbek A. Z., Balazhanova ZH. B., Turdaly N. A., Moldaeva E. T., Sadykulova N. S. Formation of socially oriented behavior of junior schoolchildren. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk*, 2023, vol. 5-2 (80), pp. 51-55. (In Russ.)
3. Antipkina I. V., Lyubickaya K. A., Nisskaya A. K. Involvement of parents of third-graders in the educational affairs of children. *Voprosy obrazovaniya*, 2018, no. 4, pp. 230-260. (In Russ.)
4. Belousov K. YU., Matyushkina M. D. Participation of parents in the education of their children and in the educational policy of the school. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, 2020, no. 5 (47), pp. 222-245. (In Russ.)
5. Bozhovich L. I. Personality and its formation in childhood. St. Petersburg, Piter Publ., 2008. 378 p. (In Russ.)
6. Bondareva P. G. Features of the development of the emotional sphere of junior schoolchildren. *Pedagogika: istoriya, perspektivy*, 2022, vol. 5, no. 3, pp. 108-116. (In Russ.)
7. Dvojnin A. M., Trockaya E. S. Cognitive predictors of academic success: how do general patterns “work” in the early stages of education? *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2022, no. 27 (2), pp. 42-52, doi: 10.17759/pse.2022270204. (In Russ.)
8. Drozhzhinova V. V. General features of moral ideas of junior schoolchildren. *Koncept*, 2015, no. 9, Available at: http://e-koncept.ru/2015/15332.htm (accessed: 03.03.2024). (In Russ.)
9. Ekimova V. I., Vetcel' A. N., Rozenova M. I. The influence of child-parent relations on the sociometric status of high school students among their peers. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya*, 2022, vol. 18, no. 1, pp. 113-123, doi: 10.17759/chp.2022180111. (In Russ.)
10. Emel'yanova I. V., Kulagina I. YU. Features of the development of social intelligence in primary school age. *Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya*, 2020, vol. 12, no. 2, pp. 91-107, doi: 10.17759/psyedu.2020120206. (In Russ.)
11. Ivanova N. V., Sorokina T. M. Analysis of foreign programs for developing the competence of parents of junior schoolchildren. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psihologicheskie nauki*, 2020, no. 2, pp. 113-124, doi: 10.18384/2310-7235-2020-2-113-124. (In Russ.)
12. Ivanova N. V. Psychological and pedagogical model of a polysubjective personal development educational environment at the final stage of primary general education: abstract of thesis: abstract of the dissertation of the doctor of psychological sciences: 5.3.4. Ryazan, 2022. 48 p. (In Russ.)
13. Ivanova N. V., Suvorova O. V., Efremova G. I., Minaeva E. V. Antimotivational determinants of educational activity of junior schoolchildren from the position of their parents. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal*, 2023, no. 88, pp. 105-124. (In Russ.)
14. Karabanova O. A. In search of the optimal style of parental education. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal*, 2019, no. 3 (35), pp. 71-79, doi: 10.11621/npj.2019.0308. (In Russ.)

15. Karabanova O. A. The image of child-parent relations among modern Russian teenagers. *Tezisy vtoroj vserossijskoj nauchnoj konferencii «Psihologicheskie problemy sovremennoj rossijskoj sem'i» (25-27 oktyabrya 2005g.): v 3-h chastyah. CHast' 3 / pod obshchej redakciej doktora psihologicheskih nauk V.K. SHabel'nikova i kandidata psihologicheskih nauk A.G. Lidersa*. Moscow, 2005. 560 p. (In Russ.)
16. Karabanova O. A. The role of family and school in ensuring the psychological well-being of junior schoolchildren. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2019, vol. 24, no. 5, pp. 16-26, doi: 10.17759/pse.2019240502. (In Russ.)
17. Kiseleva N. S., Slotina T. V. Child-parent relationships and components of social confidence in children of primary school age. *Kompleksnye issledovaniya detstva*, 2020, vol. 2, no. 2, doi: 10.33910/2687-0223-2020-2-2-80-89. (In Russ.)
18. Kovalenko E. G, Zaroeva A. A. Theoretical foundations of the formation of motivation of a junior schoolchild. *Nauchnoe nasledie*, 2020, no. 45-7 (45), pp. 19-21. (In Russ.)
19. Kojkova E. I., Mikishenko E. M. Justification of pedagogical conditions for the formation of a social position among junior schoolchildren. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 2018, no. 59-2, pp. 62-65. (In Russ.)
20. Korosteleva N. A. Features of educational motivation of children of primary school age. *Nauka i praktika v obrazovanii: elektronnyj nauchnyj zhurnal*, 2023, vol. 4, no. 2, pp. 52-68, https://doi.org/10.54158/27132838_2023_4_2_52. (In Russ.)
21. Lyubickaya K. A., SHakarova M. A. Communication between family and school: key features at the present stage". *Voprosy obrazovaniya*, 2018, no. 3, pp. 196-215. (In Russ.)
22. Minaeva E. V, Ivanova N. V., Suvorova O. V. Motivation and anti-motivation of students' educational activities: from school to pedagogical university: monograph. Nizhny Novgorod, Mininskij universitet Publ., 2024. 122 p. (In Russ.)
23. Nisskaya A. K., Ahmedzhanova D. R., Bajramyan R. M. The relationship of early educational and family experience with the academic results of children in primary school age. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2023, vol. 28, no. 5, pp. 70-84, https://doi.org/10.17759/pse.2023280506. (In Russ.)
24. Order of the Ministry of Education of Russia dated July 18, 2022 No. 569 "On amendments to the federal state educational standard of primary general education, approved by order of the Ministry of Education of Russia dated May 31, 2021 No. 286". Available at: https://docs.edu.gov.ru/document/41aedd0ec72e8203218ea85d0c518ad5/ (accessed: 03.03.2024). (In Russ.)
25. Approximate working educational program for general education organizations. Moscow, 2022. Available at: https://fgosreestr.ru/uploads/files/8c892be1a8843726ae57424d381e76ba.pdf (accessed: 03.03.2024). (In Russ.)
26. Prihozhan A. M. Modern junior schoolchild: the social situation of development and the formation of the "Social Self". *Obrazovatel'naya politika*, 2014, no. 2 (64), pp. 37-45. (In Russ.)
27. Rogova E. E. Features of learning motivation in primary school age. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta*, 2019, no. 6 (172), pp. 331-335. (In Russ.)
28. Rubcov V. V. Fundamentals of social-genetic psychology: Selected psychological works. Moscow, Institut prakticheskoj psihologii Publ., Voronezh, NPO «MODEK» Publ., 1996. 384 p. Available at: https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=13441 (accessed: 03.03.2024). (In Russ.)
29. Stepanova K. S. Peculiarities of self-esteem in children of primary school age. *Vestnik magistratury*, 2022, no. 3-2 (126), pp. 128-132. (In Russ.)

30. Strukova A., YUrchik E., Petrakova A., Kanonir T., Orel E., Kulikov A. Perceptions of elementary school teachers about the social and emotional development of students. *Voprosy obrazovaniya*, 2023, no. 2, https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-2-187-213. (In Russ.)
31. Suvorova O. V. The influence of the family environment on the development of children's subjectivity. *Vestnik Mininskogo universiteta*, 2014, no. 3 (7), p. 10. (In Russ.)
32. Cukerman G. A. Joint educational action: resolved and unresolved issues. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2020, vol. 25, no. 4, pp. 51-59, https://doi.org/10.17759/pse.2020250405. (In Russ.)
33. CHernova G. R., Sergeeva M. V., Pimskaya K. YU. Dynamics of self-esteem, educational motivation and academic performance of junior schoolchildren. *XXI Carskosel'skie chteniya: materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Tom II*. St. Petersburg, LGU imeni A.S. Pushkina Publ., 2017. Pp. 369-373. (In Russ.)
34. SHalina A. A., Suvorova O. V., Minaeva E. V. Personality of a senior preschooler as a subject of moral choice: conditions and development opportunities: monograph / rep. ed. O. V. Suvorova. Nizhny Novgorod, Mininskij universitet Publ., 2022. 174 p. (In Russ.)
35. SHvedovskaya A. A. Specifics of the position of parents in various types of interaction with children of preschool and primary school age. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2006, vol. 11, no. 1, pp. 69-84. (In Russ.)
36. YArkova D. D. Joint activities in the context of child-parent relations with a child of primary school age. *Vestnik Sankt-peterburgskogo voennogo instituta vojsk Nacional'noj gvardii*, 2023, no. 4 (25), pp. 81-87. (In Russ.)
37. Ali M., Ilyas M., Langah S., Khan M. Parental Involvement Influencing Academic Performance: A Study of Students' Perceptions. *Voyage Journal of Educational Studies*, 2024, vol. 3 (4), pp. 2790-2833.
38. Bandura A. Social learning and personality development. New York, 1969. 363 p.
39. Barbier K., Barbier K. Academic (Under) achievement of Intellectually Gifted Students in the Transition Between Primary and Secondary Education: An Individual Learner Perspective. *Frontiers in Psychology*, 2019, vol. 10, https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02533.
40. Baumrind D. Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 1966, no. 37, pp. 887-907.
41. Baumrind D. Parenting styles and adolescent development. *Brooks-Gunn J., Lerner R. M., Petersen A. C. (eds) The encyclopedia on adolescence*. New York, Garland Publishing, 1991. Pp. 746-758.
42. Chiș O., Alexandra O. Developing Parent Educator Skills At Students Studying Preschool And Primary Education. *Chis V., Albulescu I. (eds) Education, Reflection, Development – ERD 2018, vol. 63. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. Future Academy*, 2019, pp. 472-482, https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.06.56.
43. Feri M., Sutrisno S. The Role of Parents in the Moral Education of Children of Primary School Age. *Jurnal Kependidikan Islam*, 2022, vol. 8, no. 1, p. 49, doi: 10.24014/potensia.v8i1.15099.
44. Glaveanu S. M. A multifactorial model of parental competence. *Modern psychological research: direction and prospects*. Bucharest, University Publishing House, 2009. Pp. 180-186.
45. Glaveanu S. M. Validating a training program for parental competence. *Problems of Psychology in the 21st Century*, 2012, vol. 2, no. 1, pp. 14-20.
46. Gonawala N., Choudhury N.R. Parent-Child Relationship and Its Effect on Adolescents. *The International Journal of Indian Psychology*, 2022, vol. 10, no. 2, doi: 10.25215/1002.048.

47. Hattie J. Visible Learning: The Sequel: A Synthesis of Over 2,100 Meta-Analyses Relating to Achievement. 1st Edition, London, Routledge. 2023. Pp. 195-197. DOI: 4324/9781003380542.
48. Indriatie I., Novitasari A., Windi Y. K. Parents support to the social development of school-age children who use smartphone. *International Journal of Public Health Science,* 2022, vol. 11, no. 2, pp. 574-580, doi: 10.11591/ijphs.v11i2.20674.
49. Isaev E. I., Margolis A. A., Safronova M. A. Psychological Analysis of the Competence of a Primary School Teacher in Working on Students' Subject Mistakes. *Psychological Science and Education*, 2023, vol. 28, no. 1, pp. 5-24, https://doi.org/10.17759/pse.2023000002.
50. Li L., Valiente C., Eisenberg N., Spinrad T. L., Johns S. K. et al. Longitudinal Associations among Teacher–Child Relationship Quality, Behavioral Engagement, and Academic Achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 2022, vol. 61, pp. 25-35, https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.05.006.
51. Martinek D., Kipman U. Self-determination, Self-efficacy and Self-regulation in School: A Longitudinal Intervention Study With Primary School Pupils. *Sociology. Study*, 2016, vol. 6, no. 2, pp. 124-133, http://dx.doi.org/10.17265/2159-5526/2016.02.005
52. Mujtaba S. J., Kigobe J., Leeuwen K. V. Parental involvement in primary schools in Tanzania: Effects of a pre-and in-service teacher training. *Teaching and Teacher Education*, 2024, vol. 140, p. 104459, https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104459.
53. Ovakimyan E. V., Bayramyan R. M., Isaeva O. M., Osipova O. S. Results of a Qualitative Study of Elementary School Teachers' and Parents' Perceptions of Preventing and Overcoming Students' School Failure. *Psychological Science and Education*, 2023, vol. 28, no. 5, pp. 46-56, https://doi.org/10.17759/pse.2023280504.
54. Pomerantz E. M., Thompson R. Parents' role in children's personality development: The psychological resource principle. *John O. P., Robins R. W., Pervin L. A. (eds) Handbook of personality: Theory and research. 3rd ed.* New York, Guilford Press, 2008. Pp. 351-374.
55. Sayler K., Zhang X., Steinberg L., Belsky J. Parenting, Peers and Psychosocial Adjustment: Are the Same-or Different-Children Affected by Each? *Journal of Youth and Adolescence*, 2022, vol. 51, no. 3, pp. 443-457, https://doi.org/10.1007/s10964-022-01574-9.
56. Shao Y., Kang S. The Link Between Parent–Child Relationship and Learning Engagement Among Adolescents: The Chain Mediating Roles of Learning Motivation and Academic Self-Efficacy. *Frontiers in Education. Sec. Educational Psychology*, 2022, vol. 7, http://dx.doi.org/10.3389/feduc.2022.854549.
57. Siddique M., Lodhi H., Shahzad M. Study the Relationship between Parenting Style and Child-Parent Relationship on Students' Achievement at the Elementary Level. *Global Sociological Review*, 2023, vol. VIII (I), pp. 287-298, doi: 10.31703/gsr.2023(VIII-II).28.
58. Soncini A., Matteucci M.C., Butera F. Error Handling in the Classroom: An Experimental Study of Teachers' Strategies to Foster Positive Error Climate. *European Journal of Psychology of Education*, 2021, vol. 36, no. 3, pp. 719-738, https://doi.org/10.1007/s10212-020-00494-1.
59. Sorokoumova E. A., Suvorova O. V., Sorokoumova S. N., Puchkova E. B., Kurnosova M. G. Psychological and pedagogical support to primary school children in coflict relations. *International Journal of Applied Exercise Physiology*, 2019, vol. 8, no. 2.1, pp. 421-429.
60. Spernes K. The Transition between Primary and Secondary School: A Thematic Review Emphasising Social and Emotional Issues. *Research Papers in Education*, 2022, vol. 37, no. 3, pp. 303-320, https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1849366.

61. Villareal K. Self-regulated learning strategies and parental involvement: predictors of academic achievement. *Psychology and education,* 2023, vol. 15, no. 10, pp. 1106-1119, http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.10433400.

© Иванова Н. В., Яркова Д. Д., 2024

Информация об авторах

Иванова Наталья Валентиновна – доктор психологических наук, доцент; заведующий кафедрой возрастной и педагогической психологии, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет), Нижний Новгород, Российская Федерация, ORCID: 0000-0001-6500-7295, ivanova30nv@yandex.ru

Яркова Дарья Дмитриевна – педагог-психолог, Муниципальное автономное образовательное учреждение «Школа №187 с углубленным изучением отдельных предметов», Нижний Новгород, Российская Федерация, ORCID: 0000-0002-3656-8541, yarckova-dd@yandex.ru

Information about the authors

Ivanova Natalia V. – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor; The Head of the Department of Age and Educational Psychology, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University), Nizhny Novgorod, Russian Federation, ORCID: 0000-0001-6500-7295, ivanova30nv@yandex.ru

Yarkova Daria D. – educational psychologist, Municipal Autonomous Educational Institution "School No. 187 with in-depth study of individual subjects", Nizhny Novgorod, Russian Federation, ORCID: 0000-0002-3656-8541, yarckova-dd@yandex.ru

Вклад авторов

Иванова Наталья Валентиновна – научное руководство, критический анализ и доработка текста.

Яркова Дарья Дмитриевна – теоретико-методологический анализ литературы по проблеме исследования, сбор и обработка эмпирических данных, проведение формирующего эксперимента, подготовка начального варианта текста.

Contribution of the authors

Ivanova Natalia V. – scientific guidance, critical analysis and revision of the text.

Yarkova Daria D. – theoretical and methodological analysis of the literature on the research problem, collection and processing of empirical data, conducting a formative experiment, preparing the initial version of the text.

Поступила в редакцию: 21.03.2024
Принята к публикации: 20.06.2024
Опубликована: 28.06.2024