

Коростелева Наталья Александровна

канд. пед. наук, доцент

Истианиди Анна Дмитриевна

магистрант

АНОО ВО ЦРФ «Сибирский университет

потребительской кооперации»

г. Новосибирск, Новосибирская область

ВЛИЯНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА УСПЕВАЕМОСТЬ И УЧЕБНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

***Аннотация:** в статье осуществляется детальный теоретико-методологический анализ детерминации академической успеваемости и структурных компонентов учебной деятельности учащихся начальных классов особенностями внутрисемейного взаимодействия. На основе систематизации фундаментальных и современных психологических подходов подробно раскрывается влияние базовых параметров родительского отношения – эмоционального принятия, психологической дистанции и характера контроля – на формирование внутренней познавательной мотивации, когнитивной автономии и рефлексивных способностей ребенка.*

***Ключевые слова:** детско-родительские отношения, младший школьник, учебная деятельность, академическая успеваемость, стили семейного воспитания, учебная мотивация, психологическая адаптация.*

Проблема успешности интеграции ребенка в систему школьного обучения традиционно находится в фокусе внимания специальной, педагогической и возрастной психологии. Переход к систематическому обучению в начальной школе знаменует собой коренную перестройку всей социальной ситуации развития. В данный период происходит нормативно обусловленная смена ведущей деятельности: игровая активность уступает доминирующее место учебной деятельности. По определению выдающегося отечественного психолога Д. Б. Эльконина,

«учебная деятельность – это деятельность, направленная на самоизменение ребенка, ее продуктом являются те изменения, которые произошли в ходе ее выполнения в самом субъекте» [6, с. 22]. Эффективность формирования этой сложной многокомпонентной деятельности, равно как и результирующие показатели академической успеваемости, не могут рассматриваться как изолированный результат внутришкольного взаимодействия. Школьная успешность выступает производной от интегрального психического развития ребенка, базовые основания которого закладываются и непрерывно верифицируются в пространстве семейной микросреды. Именно детско-родительские отношения представляют собой тот первичный социально – психологический контекст, в котором осуществляется интериоризация культурных эталонов, формируются контуры самосознания, волевой регуляции и мотивационной направленности личности.

В условиях перманентной модернизации начального общего образования, усложнения вариативных учебных программ и выраженной интенсификации психоэмоциональных нагрузок на учащихся, предиктивная роль родительских позиций возрастает. Несоответствие семейных воспитательных практик объективным требованиям образовательной среды часто становится триггером манифестации школьной дезадаптации, снижения успеваемости и деструкции когнитивного развития. В связи с этим возникает острая научно – теоретическая и практическая необходимость комплексного анализа и дифференциации стилей родительского отношения, оказывающих фасилитирующее или, напротив, депрессивное влияние на учебную деятельность младших школьников.

Изучение учебной деятельности как системного феномена опирается на культурно – историческую концепцию Л.С. Выготского и теорию деятельности А.Н. Леонтьева. Согласно фундаментальным положениям В. В. Давыдова, полноценная учебная деятельность не сводится к механическому усвоению суммы знаний, умений и навыков, а требует от ребенка развития теоретического мышления, способности к планированию, моделированию и содержательной рефлексии [4]. Развертывание данных качеств предполагает высокий уровень психической автономии и субъектности младшего школьника.

Семейная система, в свою очередь, задает параметры психологической безопасности или, напротив, фрустрации, в которых эта субъектность формируется. Пространство детско-родительских отношений включает в себя когнитивный компонент (представления родителей о ребенке, образ его будущего), эмоциональный компонент (уровень принятия, теплоты и эмпатии) и поведенческий компонент (конкретные воспитательные практики, способы реагирования на успехи и неудачи). Как подчеркивает О. А. Карабанова, «родительская позиция – это не статичная характеристика, а динамическая развивающаяся система, которая задает границы зоны ближайшего развития ребенка, транслируя ему образцы отношения к миру, к окружающим и к самому себе» [2, с. 94].

В отечественной психологической практике базовой дифференциацией структуры родительского отношения выступает концепция А. Я. Варги и В. В. Столина. Авторы выделяют многомерную структуру отношений, кристаллизующуюся в несколько ведущих типов, каждый из которых имеет специфическую проекцию на параметры жизнедеятельности ребенка, включая его академическую сферу.

Дифференциация влияния типов родительского отношения на учебный процесс.

1. Тип «Принятие и согласие» (Кооперация) как фактор успешности обучения. Данный тип отношений характеризуется выраженным эмоциональным принятием ребенка, признанием его ценности, активным межличностным интересом к его внутреннему миру, а также поощрением самостоятельности при сохранении гибких, адаптивных границ контроля. В условиях кооперации родители готовы оказывать ребенку содержательную помощь, не подменяя при этом его собственную активность.

Эмпирические исследования Т. В. Архиреевой доказывают, что «устойчивое эмоциональное принятие со стороны матери выступает базовым предиктором формирования адекватной, стабильной самооценки и доминирования внут-

ренной познавательной мотивации младшего школьника» [1, с. 59]. Ребенок в такой семье чувствует себя защищенным. Отсутствие страха потерять родительскую любовь в случае академической неудачи позволяет ему:

- активно включаться в поисковую деятельность на уроках;
- концентрироваться на содержании учебной задачи, а не на внешней оценке;
- демонстрировать высокую когнитивную гибкость и креативность.

Как следствие, у младших школьников формируется стойкий познавательный интерес, они легче переносят нормативные кризисы обучения, что закономерно конвертируется в стабильно высокую и качественную академическую успеваемость.

2. Тип «Авторитарная гиперсоциализация» и риски невротизации учебной деятельности. При данном типе отношений родитель стремится к тотальному контролю над поведением и внутренним миром ребенка, требует от него безусловного подчинения, демонстрируя догматизм и жесткость воспитательных санкций. В контексте учебной деятельности такие родители жестко фиксированы на внешних атрибутах успеха – школьных отметках, местах в олимпиадах, безупречности выполнения домашних заданий. При этом реальные познавательные потребности и психоэмоциональное состояние самого ребенка игнорируются.

Известный исследователь семейных систем Э. Г. Эйдемиллер указывает, что доминирующий гиперконтроль со стороны взрослых «блокирует становление внутренней произвольности, лишает ребенка возможности самостоятельно регулировать свою деятельность и разрушает внутренние механизмы волевого усилия» [7, с. 115]. В рамках учебного процесса авторитарная гиперсоциализация приводит к следующим деструктивным последствиям:

- замещение мотивации: истинная познавательная мотивация полностью вытесняется внешней мотивацией избегания наказания или стремлением манипулятивно заслужить родительское одобрение. Ребенок учится «ради оценки», что снижает глубину усвоения материала;

– рост школьной тревожности: перманентное ожидание ошибки и последующих жестких санкций парализует интеллектуальную активность. В ситуациях контрольных или проверочных работ такие дети демонстрируют резкое снижение продуктивности мышления и памяти из-за высокого уровня стресса;

– формирование выученной беспомощности: ребенок теряет способность действовать в условиях неопределенности, ожидая прямой пошаговой инструкции от взрослого.

В долгосрочной перспективе, несмотря на возможную внешнюю исполнительность в первых классах, к концу начальной школы успеваемость таких учащихся резко падает вследствие хронического истощения психоэмоциональных ресурсов и полной потери интереса к учебе.

3. Тип «Маленький неудачник» (Инфантилизация) и дефицит субъектности в учебе. Тип отношения «маленький неудачник» выражается в консервации родителем детских качеств ребенка. Взрослый воспринимает младшего школьника как заведомо неспособного, неприспособленного к самостоятельной жизни, слабого и болезненного. Родитель стремится оградить ребенка от любых жизненных трудностей, минимизируя требования к нему и выполняя за него все социально и учебно значимые действия.

А. Г. Лидерс подчеркивает, что инфантилизация семейного воспитания «замедляет формирование внутренней позиции школьника и препятствует интериоризации ответственности за результаты собственного труда» [3, с. 48]. Находясь в позиции «неудачника», младший школьник транслирует данные паттерны в школьную среду:

– он демонстрирует выраженный дефицит произвольности внимания и регуляции поведения. Ему трудно удерживать учебную задачу на протяжении урока;

– при столкновении с малейшей учебной трудностью (сложная задача, незнакомое правило) ребенок не предпринимает попыток ее решения, а сразу демонстрирует реакцию отказа или плача;

– процесс выполнения домашних заданий превращается в совместную деятельность, где ведущую роль играет родитель, в то время как ребенок остается пассивным исполнителем.

Подобная дезорганизация личностного компонента учебной деятельности делает невозможным достижение высоких академических результатов, закрепляя за ребенком статус слабоуспевающего ученика.

4. Симбиоз и попустительство (симбиотический и отвергающий стили). Симбиотическая связь, характеризующаяся стремлением родителя полностью раствориться в ребенке и стереть психологические границы, лишает младшего школьника необходимой для учебы автономности. Ребенок воспринимает школу как угрозу разрыва связи с матерью, что выливается в соматизацию (частые простуды, недомогания перед школой) и выраженные трудности адаптации в коллективе сверстников.

На противоположном полюсе находится эмоциональное отвержение и попустительство (гипопротекция), при которых ребенок предоставлен сам себе. Отсутствие базового контроля и содержательного интереса к его школьной жизни со стороны родителей воспринимается младшим школьником как собственная ненужность. В данном случае учебная деятельность теряет для него всякий смысл, а дефицит внешнего руководства приводит к педагогической запущенности и хроническому неуспеванию.

Резюмируя результаты проведенного теоретического обзора, можно утверждать, что система детско-родительских отношений выступает мощным внешкольным фактором, системно детерминирующим успешность протекания учебной деятельности в младшем школьном возрасте. Существует глубокая взаимосвязь между характером внутрисемейного микроклимата и качеством академических достижений ребенка. Оптимальным психологическим предиктором школьной успешности является кооперативный стиль взаимодействия, гармонично сочетающий безусловное эмоциональное принятие личности ребенка с гибким, дифференцированным контролем, стимулирующим развитие его познавательной

автономии. В то же время деструктивные воспитательные стратегии (авторитарное давление, инфантилизация, симбиоз, гипоопека) деформируют мотивационную и эмоционально-волевыми сферы младшего школьника, провоцируя развитие академической неуспеваемости и школьной дезадаптации.

Список литературы

1. Архиреева Т.В. Влияние родительского отношения на самооценку младшего школьника / Т.В. Архиреева // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 56–63. EDN QCBPXR
2. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования / О.А. Карабанова. – М.: Гардарики, 2005. – 320 с. EDN QXLPKJ
3. Лидерс А.Г. Психологическое обследование семьи / А.Г. Лидерс. – М.: Академия, 2015. – 432 с.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с. EDN YQOMCU
5. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Астрель, 2010. – 671 с. EDN QXZMJJ
6. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника / Д.Б. Эльконин. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
7. Эйдемиллер Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – СПб.: Питер, 2008. – 672 с. EDN QXSUOX