

RU

Особенности родительской перцепции академической успеваемости и читательской грамотности обучающихся 5 классов

Египко Д. А.

Аннотация. Цель исследования – выявление специфики родительского восприятия академических трудностей и читательской компетентности учащихся 5 классов с разным уровнем учебных достижений в рамках оптимизации взаимодействия с родителями для разработки эффективных стратегий психолого-педагогического сопровождения семей и повышения образовательных результатов обучающихся. В статье представлены результаты сравнительного исследования особенностей восприятия родителями ($n = 89$) академических трудностей и читательской компетентности учащихся 5 классов в группах с разным уровнем обучаемости с использованием авторского опросника. Выявлены значимые различия между группами в оценке читательских навыков детей, эмоциональных реакций на учебные трудности и параметров семейной образовательной среды, что может служить основой для разработки программ психолого-педагогического сопровождения семей учащихся с трудностями в обучении. Научная новизна исследования заключается в выявлении характера взаимосвязи между родительским восприятием академических трудностей и объективными показателями читательской компетентности обучающихся на этапе перехода из начальной в основную школу, что позволяет определить потенциальные зоны риска в развитии метапредметных навыков пятиклассников и оптимизировать стратегии психолого-педагогического сопровождения семьи. В результате исследования установлено, что родительская оценка академических трудностей пятиклассников характеризуется неоднородностью и вариативностью в зависимости от уровня читательской компетентности обучающихся, при этом наблюдается тенденция к занижению родителями степени влияния недостаточной сформированности читательских навыков на общую академическую успеваемость в 68% случаев, что свидетельствует о необходимости повышения родительской компетентности в вопросах мониторинга читательского развития детей на этапе перехода к предметному обучению.

EN

Features of parental perception of academic performance and reading literacy in 5th-grade pupils

D. A. Egipko

Abstract. The objective of the study is to identify the specifics of parental perception of academic difficulties and reading competence in 5th-grade pupils with different levels of academic achievement. In doing so, the author aims to optimize interaction with parents for the development of effective strategies for psychological and pedagogical support of families and to improve the educational outcomes of pupils. The article presents the results of a comparative study of the features of parental perception ($n = 89$) of academic difficulties and reading competence in 5th-grade pupils in groups with different levels of learning ability, using an original questionnaire. Significant differences were revealed between the groups in assessing children's reading skills, emotional reactions to learning difficulties, and parameters of the family educational environment, which can serve as a basis for developing programs for psychological and pedagogical support of families of pupils with learning difficulties. The scientific novelty of the study lies in identifying the nature of the relationship between parental perception of academic difficulties and objective indicators of reading competence of pupils at the stage of transition from elementary to secondary school, which allows to determine potential risk areas in the development of meta-subject skills of fifth-graders and optimize strategies for psychological and pedagogical support of the family. As a result of the study, it was found that parental assessment of academic difficulties of fifth-graders is characterized by heterogeneity and variability depending on the level of reading competence of pupils, while there is a tendency for parents to underestimate the degree of influence of insufficient reading skills on overall academic performance in 68% of cases. This indicates the need to increase parental competence in monitoring reading development of children at the stage of transition to subject-based learning.

Введение

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью комплексного изучения роли семейных факторов в академической успешности учащихся при переходе в основную школу, в частности особенностей родительского восприятия учебных трудностей и читательской компетентности детей как важнейшего метапредметного навыка. Несмотря на доказанное значение конструктивного родительского отношения и поддержки для преодоления детьми учебных трудностей, специфика восприятия родителями проблем чтения у детей с разным уровнем академической успешности остается недостаточно изученной. Это затрудняет разработку эффективных программ психолого-педагогического сопровождения семей учащихся с трудностями в обучении, направленных на оптимизацию семейной образовательной среды и развитие читательской компетентности детей.

Для достижения вышеуказанной цели исследования необходимо решить следующие задачи:

- проанализировать теоретические подходы к изучению родительского восприятия академической успеваемости детей в психолого-педагогической литературе;
- разработать и апробировать диагностический инструментарий для изучения особенностей родительской percepции учебных трудностей и читательской грамотности пятиклассников, в частности:
 - а) выявить и систематизировать основные характеристики родительского восприятия академических трудностей учащихся при переходе в основную школу;
 - б) исследовать взаимосвязь между родительской оценкой учебных затруднений и объективными показателями читательской компетентности обучающихся 5 классов;
 - в) определить факторы, влияющие на формирование родительского восприятия академической успеваемости и читательской грамотности детей;
- разработать практические рекомендации для педагогов и школьных психологов по оптимизации взаимодействия с родителями в контексте преодоления учебных трудностей пятиклассников.

Материалом для исследования послужило анкетирование, в котором приняли участие 89 родителей учащихся 5 классов трёх школ г. Санкт-Петербурга, из них 44 – родители школьников, обучающихся в общеобразовательных классах, но демонстрирующих трудности в освоении программы согласно результатам метапредметной диагностики и контрольных работ (экспериментальная группа 2, ЭГ2), 45 родителей учащихся с нормативными показателями успеваемости (экспериментальная группа 1, ЭГ1). Группы были уравнены по полу и возрасту детей. К категории учащихся, испытывающих трудности в обучении, в данном исследовании были отнесены школьники с нормативным психическим развитием, не имеющие задержки психического развития, но демонстрирующие некоторые затруднения в освоении программного материала.

В качестве диагностического инструментария использовался опросник «Комплексная диагностика родительского восприятия академических трудностей и читательской компетентности учащихся», разработанный на основе интеграции положений теорий семейных систем (Боуэн, Бейкер, Керр, 2022), экологических систем (Bronfenbrenner, 1986) и концепции читательской грамотности (PISA) (Цукерман, Ковалева, Кузнецова, 2011).

Опросник включает в себя 4 субшкалы: шкала академических трудностей (ШАТ) – 15 утверждений, оцениваемых по 5-балльной шкале Ликерта; опросник читательской компетентности (ОЧК) – 15 утверждений, 7-балльная шкала Ликерта; индекс семейной образовательной среды (ИСОС) – 15 утверждений, 6-балльная шкала Ликерта; шкала родительской образовательной поддержки (ШРОП) – 15 утверждений, 5-балльная шкала Ликерта. Проверка показала удовлетворительную надежность опросника (α -Кронбаха 0,71–0,84 для отдельных субшкал).

Обработка данных производилась с помощью программы SPSS Statistics 23.0. Использовались методы описательной статистики, U-критерий Манна-Уитни для оценки различий, корреляционный анализ Спирмена.

Теоретическую базу исследования составляют работы в области изучения читательской компетентности и грамотности (Цукерман, Ковалева, Кузнецова, 2015; Цукерман, Ковалева, Баранова, 2018; Цукерман, 2022; Разуваева, 2014; Граник, 2018), исследования родительской вовлеченности в образовательный процесс (Выготский, 1984; Эльконин, 1989; Антипкина, 2017), работы по психологии восприятия и оценки академических достижений (Божович, 1997; Зимняя, 2008; Давыдов, Образцов, Уман, 2006), а также исследования адаптации учащихся при переходе в основную школу (Безрукавный, 2018; Шарамко, 2015; Монахина, Кузьмин, 2019).

Для проведения комплексного исследования особенностей родительского восприятия академических трудностей и читательской компетентности учащихся 5 классов в данной статье применяются методы психодиагностического тестирования (при использовании авторского опросника «Комплексная диагностика родительского восприятия академических трудностей и читательской компетентности учащихся»), методы математико-статистической обработки данных (описательная статистика, U-критерий Манна-Уитни для оценки межгрупповых различий, корреляционный анализ Спирмена для выявления взаимосвязей между исследуемыми параметрами), метод сравнительного анализа (при сопоставлении особенностей восприятия в группах родителей детей с разным уровнем академической успешности), а также методы качественного анализа и интерпретации полученных результатов с опорой на положения теорий семейных систем, экологических систем и концепции читательской грамотности.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных результатов для оптимизации психолого-педагогического сопровождения обучающихся на этапе перехода из начальной в основную школу. Выявленные особенности родительского восприятия академических трудностей и читательской компетентности пятиклассников позволяют разработать адресные рекомендации для педагогов-психологов и учителей по организации продуктивного взаимодействия с родителями в контексте поддержки учебной деятельности детей. Материалы исследования могут быть использованы при проектировании

программ родительского просвещения, направленных на повышение психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах академической адаптации детей при переходе на новую ступень обучения. Результаты исследования создают основу для совершенствования системы мониторинга образовательных достижений обучающихся с учетом фактора родительского восприятия и оценки учебных трудностей детей.

Обсуждение и результаты

Академическая успешность учащихся начальной школы в значительной степени зависит от совокупности факторов школьной и семейной среды. Особую роль играет восприятие родителями учебных достижений и трудностей детей, их читательской компетентности как основы обучения. Родительская оценка во многом определяет выбор средств поддержки ребенка, испытывающего сложности в освоении учебной программы (Божович, 1997; Поливанова, 2020). В связи с этим актуальным является исследование особенностей родительского восприятия образовательных результатов детей в семьях учащихся с нормативным и нарушенным ходом обучения в начальной школе.

Различия в детско-родительских отношениях и характеристиках семейной среды у детей с трудностями в обучении и их сверстников с условной нормой развития отмечались в работах Н. И. Гуткиной (2004), И. А. Коробейникова (2002), А. Л. Венгера (2001). Установлено, что академические и поведенческие проблемы ребенка оказывают деструктивное влияние на родительские установки, снижают самооценку родительской компетентности, ведут к симбиотизации отношений и гиперопеке (Ефимцева, Бехтина, 2004). В зарубежных исследованиях доказано значение конструктивного родительского отношения и поддержки для преодоления детьми учебных трудностей (Rogers, Theule, Ryan et al., 2009; Pomerantz, Moorman, Litwack, 2007). При этом подчеркивается важность согласованности школьных и семейных влияний, необходимость просветительской и консультативной работы с родителями (Englund, Luckner, Whaley et al., 2004; Wilder, 2014).

Особое значение имеет восприятие родителями уровня читательской компетентности ребенка, поскольку она выступает метапредметной основой обучения (Цукерман, Ковалева, Кузнецова, 2011). Установлено, что на этапе начальной школы родительская поддержка процесса чтения связана с читательской мотивацией и достижениями детей (Baker, 2003; Klauda, 2009). В исследовании Н. Н. Сметанниковой (2005) выявлена положительная связь между читательской активностью в семье и метакогнитивными читательскими стратегиями младших школьников. Однако особенности родительского отношения к проблемам чтения у детей с трудностями обучения остаются малоизученными.

С целью выявления специфики родительского восприятия академических трудностей и читательской компетентности учащихся 5 классов с разным уровнем учебных достижений в рамках оптимизации взаимодействия с родителями для разработки эффективных стратегий психолого-педагогического сопровождения семей в 2023 году было проведено исследование, направленное на сравнительный анализ родительских представлений об учебных достижениях и трудностях детей, а также характеристик семейной образовательной среды.

Для сбора эмпирических данных был разработан опросник «Комплексная диагностика родительского восприятия академических трудностей и читательской компетентности учащихся», включающий следующие шкалы:

Шкала академических трудностей содержит 15 утверждений, отражающих частотность проявления различных учебных проблем, таких как: «Ребенок испытывает сложности при понимании заданий в учебнике», «Ребенку трудно долго удерживать внимание при выполнении домашних заданий», «Ребенок часто забывает, что было задано», «Ребенку сложно организовать свое учебное пространство и время».

Опросник читательской компетентности включает 15 пунктов, направленных на оценку базовых навыков чтения и понимания прочитанного: «Ребенок легко понимает основную мысль прочитанного текста», «Ребенок может пересказать текст своими словами», «Ребенок замечает противоречия в тексте», «Ребенок способен делать выводы на основе прочитанного». Данная шкала была адаптирована на основе методики оценки метапредметных читательских умений (Цукерман, Ковалева, Кузнецова, 2011).

Индекс семейной образовательной среды состоит из 15 вопросов о наличии и доступности образовательных ресурсов в домашней среде: «В нашем доме много книг, которые ребенок может читать», «Мы регулярно посещаем библиотеки, музеи, выставки», «У нас есть традиция семейного чтения», «Ребенок имеет постоянное место для занятий с хорошим освещением». Методика разработана на основе концепции развивающей среды (Поливанова, 2020).

Шкала родительской образовательной поддержки состоит из 15 утверждений, характеризующих стратегии помощи ребенку в обучении: «Я помогаю ребенку планировать выполнение домашних заданий», «Я обсуждаю с ребенком прочитанные книги», «Я поощряю самостоятельность ребенка при решении учебных задач», «Я оказываю эмоциональную поддержку при возникновении трудностей в учебе». Шкала разработана на основе методики изучения родительских установок (Шведовская, 2005).

Вариативность шкал в различных блоках анкеты обоснована спецификой измеряемых параметров родительского восприятия и поведения.

Шкала академических трудностей использует 5-балльную систему оценки (от 1 до 5), что оптимально для определения частоты возникновения учебных затруднений. Данный формат (от «никогда» до «очень часто») обеспечивает достаточную точность измерения, сохраняя удобство для респондентов при заполнении анкеты.

Опросник читательской компетентности построен на 7-балльной шкале, что обусловлено комплексностью самого понятия читательской компетентности. Она включает не только понимание текста, но и критическое мышление, оценку информации и владение различными стратегиями чтения. Расширенная градация необходима для более детализированной оценки этих многоаспектных навыков.

Индекс семейной образовательной среды представлен 6-балльной шкалой, позволяющей точнее оценить соответствие семейных факторов образовательным потребностям ребенка. Такая градация оптимальна для измерения относительно стабильной характеристики, включающей различные компоненты: образовательные ресурсы, родительское участие и другие аспекты домашней учебной среды.

Шкала родительской образовательной поддержки содержит 5 уровней оценки, что позволяет эффективно отразить частоту действий по поддержке образовательного процесса. Диапазон от «никогда» (1) до «всегда» (5) адекватно отражает степень родительской вовлеченности без излишней сложности.

Таким образом, дифференциация шкал направлена на оптимальное измерение различных аспектов семейной образовательной экосистемы: более широкие шкалы применяются для многогранных явлений (читательская компетентность), тогда как более компактные используются для измерения частотности проявлений (академические трудности, родительская поддержка).

Опросник «Комплексная диагностика родительского восприятия академических трудностей и читательской компетентности учащихся»

1.1	Фамилия, имя ребёнка:	
1.2	Возраст: Класс:	
2. Шкала академических трудностей (ШАТ)		
Инструкция: Оцените, насколько часто ваш ребенок сталкивается со следующими трудностями, используя шкалу от 1 до 5, где 1 – никогда, 5 – очень часто.		
2.1	Трудности с концентрацией внимания на уроках	1 2 3 4 5
2.2	Сложности с запоминанием учебного материала	1 2 3 4 5
2.3	Нежелание выполнять домашние задания	1 2 3 4 5
2.4	Трудности в организации своего учебного времени	1 2 3 4 5
2.5	Эмоциональное напряжение перед контрольными работами	1 2 3 4 5
2.6	Трудности в понимании объяснений учителя	1 2 3 4 5
2.7	Проблемы с выражением своих мыслей в письменной форме	1 2 3 4 5
2.8	Сложности в решении математических задач	1 2 3 4 5
2.9	Трудности в работе с графиками и диаграммами	1 2 3 4 5
2.10	Проблемы с участием в групповых проектах	1 2 3 4 5
2.11	Сложности в подготовке устных выступлений	1 2 3 4 5
2.12	Трудности с пониманием научных терминов	1 2 3 4 5
2.13	Проблемы с поиском нужной информации для выполнения заданий	1 2 3 4 5
2.14	Сложности в формулировании собственного мнения по изучаемым темам	1 2 3 4 5
2.15	Трудности с самостоятельным планированием учебной деятельности	1 2 3 4 5
3. Опросник читательской компетентности (ОЧК)		
Инструкция: Оцените, насколько вы согласны со следующими утверждениями о читательских навыках вашего ребенка, используя шкалу от 1 до 7, где 1 – полностью не согласен, 7 – полностью согласен.		
3.1	Мой ребенок легко читает незнакомые слова	1 2 3 4 5 6 7
3.2	Ребенок способен пересказать основное содержание прочитанного текста	1 2 3 4 5 6 7
3.3	Мой ребенок может критически оценить информацию, представленную в тексте	1 2 3 4 5 6 7
3.4	Ребенок читает книги по собственной инициативе	1 2 3 4 5 6 7
3.5	Мой ребенок использует различные стратегии для понимания сложных текстов	1 2 3 4 5 6 7
3.6	Мой ребенок понимает главную идею сложных текстов	1 2 3 4 5 6 7
3.7	Ребенок способен делать выводы на основе прочитанного	1 2 3 4 5 6 7
3.8	Мой ребенок умеет находить нужную информацию в тексте	1 2 3 4 5 6 7
3.9	Ребенок может объяснить значение незнакомых слов из контекста	1 2 3 4 5 6 7
3.10	Мой ребенок способен сравнивать информацию из разных источников	1 2 3 4 5 6 7
3.11	Ребенок задает вопросы по прочитанному материалу	1 2 3 4 5 6 7
3.12	Мой ребенок может определить жанр прочитанного текста	1 2 3 4 5 6 7
3.13	Ребенок способен выделить ключевые слова в тексте	1 2 3 4 5 6 7
3.14	Мой ребенок может составить план прочитанного текста	1 2 3 4 5 6 7
3.15	Ребенок умеет работать с графиками и таблицами в тексте	1 2 3 4 5 6 7
4. Индекс семейной образовательной среды (ИСОС)		
Инструкция: Оцените, насколько следующие утверждения соответствуют ситуации в вашей семье, используя шкалу от 1 до 6, где 1 – совершенно не соответствует, 6 – полностью соответствует.		
4.1	В нашем доме есть отдельное место для занятий ребенка	1 2 3 4 5 6
4.2	У нас дома много книг, которые ребенок может читать	1 2 3 4 5 6
4.3	Мы регулярно посещаем музеи, выставки или театры	1 2 3 4 5 6
4.4	Я активно участвую в школьной жизни моего ребенка	1 2 3 4 5 6
4.5	Мы обсуждаем с ребенком новости и текущие события	1 2 3 4 5 6
4.6	У ребенка есть доступ к компьютеру/планшету для учебных целей	1 2 3 4 5 6
4.7	Мы выписываем образовательные журналы или газеты	1 2 3 4 5 6
4.8	В нашей семье принято обсуждать прочитанные книги	1 2 3 4 5 6
4.9	Мы поощряем участие ребенка в образовательных онлайн-курсах	1 2 3 4 5 6
4.10	У нас дома есть образовательные настольные игры	1 2 3 4 5 6
4.11	Мы организуем образовательные поездки для ребенка	1 2 3 4 5 6
4.12	В нашей семье поощряется самостоятельное изучение интересных тем	1 2 3 4 5 6
4.13	Мы обсуждаем с ребенком его будущую профессию и образование	1 2 3 4 5 6
4.14	У нас есть семейные традиции, связанные с обучением (например, совместное чтение)	1 2 3 4 5 6
4.15	Мы поддерживаем участие ребенка в образовательных конкурсах и олимпиадах	1 2 3 4 5 6

5. Шкала родительской образовательной поддержки (ШРОП)		
Инструкция: Оцените, как часто вы осуществляете следующие действия, используя шкалу от 1 до 5, где 1 – никогда, 5 – всегда		
5.1	Я хвалю ребенка за его усилия в учебе, даже если результат не идеален	1 2 3 4 5
5.2	Я помогаю ребенку планировать его учебное время	1 2 3 4 5
5.3	Я объясняю ребенку, как искать дополнительную информацию по учебным темам	1 2 3 4 5
5.4	Я даю обратную связь по выполненным домашним заданиям	1 2 3 4 5
5.5	Я обсуждаю с ребенком его образовательные цели и планы	1 2 3 4 5
5.6	Я помогаю ребенку находить дополнительные ресурсы для обучения	1 2 3 4 5
5.7	Я обсуждаю с учителями прогресс моего ребенка	1 2 3 4 5
5.8	Я создаю спокойную атмосферу для выполнения домашних заданий	1 2 3 4 5
5.9	Я помогаю ребенку преодолевать трудности в учебе	1 2 3 4 5
5.10	Я поощряю самостоятельность ребенка в учебе	1 2 3 4 5
5.11	Я помогаю ребенку развивать навыки критического мышления	1 2 3 4 5
5.12	Я обсуждаю с ребенком его учебные достижения	1 2 3 4 5
5.13	Я помогаю ребенку связывать учебный материал с реальной жизнью	1 2 3 4 5
5.14	Я поощряю чтение дополнительной литературы по школьным предметам	1 2 3 4 5
5.15	Я помогаю ребенку развивать навыки тайм-менеджмента	1 2 3 4 5

Сравнительный анализ показателей родительского восприятия академических трудностей и читательской компетентности учащихся с разным уровнем учебных достижений представлен в Таблице 1.

Таблица 1. Характеристики родительского восприятия в группах ЭГ1 (дети с нормативными академическими достижениями) и ЭГ2 (дети с трудностями в обучении) – средние значения, уровень значимости различий

Субшкалы опросника	ЭГ1 (n = 45), баллы	ЭГ2 (n = 44), баллы	p (U-критерий)
Шкала академических трудностей	2,34	4,16	0,001*
Опросник читательской компетентности	5,02	3,85	0,000*
Индекс семейной образовательной среды	4,48	3,14	0,001*
Шкала родительской образовательной поддержки	4,05	3,79	0,148

Примечание. * – различия значимы ($p < 0,01$).

Данные свидетельствуют о наличии значимых различий в родительском восприятии академических трудностей и читательской компетентности детей в выделенных группах. Родители учащихся с нормативной успешностью (ЭГ1) значительно ниже оценили частоту учебных проблем у детей по сравнению с группой родителей учащихся с трудностями обучения (ЭГ2) – соответственно 2,34 и 4,16 балла по ШАТ ($p = 0,001$). Это подтверждает адекватность родительского мнения об учебной успешности детей объективным данным успеваемости.

В оценке читательской компетентности детей выявлены более высокие показатели в выборке родителей учащихся с условной нормой обучения – средний балл по ОЧК составил 5,02 балла, что значительно выше ($p = 0,000$), чем у родителей учащихся с трудностями обучения (3,85 балла). При этом 70% родителей из ЭГ1 оценили базовые навыки чтения детей как высокие, тогда как в ЭГ2 такую оценку дали лишь 45% (Рисунок 1). Полученные данные согласуются с представлением о чтении как метапредметном навыке, отражающемся в успешности освоения основных предметов начальной школы (Примерная основная образовательная программа начального общего образования. М., 2015). Можно полагать, что учебные трудности детей во многом объясняются их слабой читательской компетентностью, что находит отражение в родительской оценке.

Интерес представляют данные по индексу семейной образовательной среды, который также оказался значительно выше ($p = 0,001$) в группе родителей детей с нормативным развитием навыков чтения и письма. В 78% этих семей, по данным ИСОС, созданы благоприятные условия для поддержки учебных интересов ребенка – наличие книг и настольных игр, семейные традиции чтения, открытость образовательным возможностям социума. Для сравнения – в семьях детей с нарушениями письменной речи данный показатель снижен до 48% (Рисунок 1).

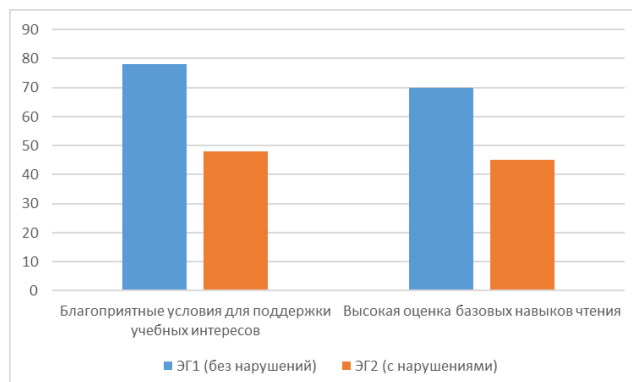


Рисунок 1. Сравнение показателей групп ЭГ1 и ЭГ2

Этот результат подтверждает важность семейной среды для развития базовых учебных навыков ребенка и указывает на необходимость ее обогащения при работе с семьями учащихся с трудностями обучения.

При этом значимых различий между группами в общей оценке родительской поддержки образовательного процесса детей не выявлено. Средние значения по шкале ШРОП практически одинаковы в обеих группах (4,05 и 3,79), что можно объяснить высокой мотивацией всех родителей к участию в школьной жизни ребенка. Однако качественный анализ ответов показал, что родители из семей ЭГ2 чаще отмечали использование директивных инструментальных форм помощи (контроль выполнения, проверка заданий), тогда как родители учащихся с нормативным развитием навыков чаще использовали эмоциональную поддержку, обсуждение, совместный поиск решений.

Для выявления связей между характеристиками родительского восприятия учебной ситуации детей был проведен корреляционный анализ, результаты которого представлены в Таблице 2.

Таблица 2. Значения коэффициентов корреляции (r) между субшкалами опросника в выборке родителей учащихся с трудностями обучения (ЭГ2)

	ОКЧ	ИСОС	ШРОП
ШАТ	-0,62*	-0,41*	-0,18
ОКЧ	—	0,54*	0,32*
ИСОС	—	—	0,49*

Примечание: * – коэффициенты значимы ($p < 0,01$).

В группе родителей учащихся с трудностями обучения выявлены значимые отрицательные корреляции между шкалой академических проблем и показателями читательской компетентности ($r = -0,62$, $p < 0,01$) и индексом семейной образовательной среды ($r = -0,41$, $p < 0,01$). То есть чем выше родители оценивают учебные проблемы ребенка, тем ниже их оценка навыков чтения и тем более ограниченной воспринимается домашняя среда с точки зрения обучения. Кроме того, качество семейной среды положительно коррелирует с активностью родителей в поддержке образования ($r = 0,49$, $p < 0,01$), а развитие читательской компетентности связано как с характеристиками среды ($r = 0,54$, $p < 0,01$), так и с включенностью родителей в занятия чтением с ребенком ($r = 0,32$, $p < 0,01$).

В целом полученные данные позволяют утверждать, что родители учащихся с трудностями обучения адекватно оценивают проблемы детей в освоении учебной программы, связывая их прежде всего с недостаточным уровнем читательских навыков. В то же время ограниченность семейной образовательной среды, по-видимому, не позволяет этим родителям оказывать ребенку эффективную помощь в преодолении трудностей. Этим можно объяснить их стремление к формализованному контролю учебы при недостаточном внимании к качеству детско-родительского взаимодействия в познавательной деятельности. Выявленные взаимосвязи могут стать основой для разработки программы психолого-педагогического сопровождения семей учащихся с нарушениями письма и чтения.

На основе полученных результатов психодиагностики, представленных в данном исследовании, можно разработать ряд практических рекомендаций для педагогов и школьных психологов, направленных на оптимизацию взаимодействия с родителями в контексте преодоления учебных трудностей пятиклассников. Эти рекомендации основаны на фактических данных, полученных в ходе исследования, и направлены на улучшение читательской компетентности учащихся, а также на создание благоприятной образовательной среды в семье.

1. Повышение родительской компетентности в мониторинге читательской компетентности детей. Одним из основных выводов исследования является обнаружение значимой заниженной оценки родителями уровня читательских навыков их детей, особенно в группах с учебными трудностями. Зачастую родители недооценивали влияние недостаточной сформированности читательских навыков на общую академическую успеваемость своих детей. Это свидетельствует о необходимости повышения родительской компетентности в области оценки и поддержки читательского развития. Для этого педагогам и школьным психологам рекомендуется организовывать регулярные тренинги и консультации для родителей, объясняя им важность мониторинга читательской активности и вовлечения ребенка в процессы, способствующие улучшению этих навыков. Важно подчеркивать, что низкий уровень читательской компетентности может негативно сказаться на успехах ребенка в других предметных областях, что особенно актуально на этапе перехода из начальной школы в основную, когда объем учебного материала значительно увеличивается.

2. Обогащение семейной образовательной среды. Результаты исследования показали, что качество семейной образовательной среды значительно влияет на успехи ребенка в учебной деятельности. В семьях детей с трудностями в обучении наблюдается заметное снижение уровня образовательных ресурсов, таких как наличие книг, участие в культурных мероприятиях и существование образовательных традиций. В то время как в семьях детей с нормативными учебными достижениями этот показатель значительно выше, что подтверждается более высоким индексом семейной образовательной среды (ИСОС) – 4,48 против 3,14 в группе с трудностями в обучении (Таблица 1). Таким образом, одной из ключевых рекомендаций для педагогов и школьных психологов является развитие программ по обогащению семейной образовательной среды. Это может включать рекомендации по созданию уголков для чтения, поощрению семейных традиций чтения, а также предложению родителям развивать у детей интерес к познавательным и культурным мероприятиям,

таким как посещение музеев, выставок и театров. Важно, чтобы родители осознавали роль доступных образовательных ресурсов в домашних условиях, а также необходимость создания поддерживающей и стимулирующей среды для учебной деятельности.

3. Развитие родительских стратегий поддержки в обучении. В ходе исследования было выявлено, что в семьях с детьми, испытывающими трудности в обучении, родители часто используют директивные формы поддержки, такие как контроль выполнения домашних заданий, что может ограничивать развитие у детей самостоятельности. Вместо этого специалисты должны ориентировать родителей на использование более эффективных стратегий поддержки, направленных на развитие у ребенка навыков самостоятельного планирования и организации учебной деятельности. Рекомендуется обучать родителей методам активного вовлечения детей в процесс обучения через обсуждение учебных проблем, совместное планирование образовательных целей и поощрение критического мышления. Важно, чтобы родители развивали у детей не только академические навыки, но и эмоциональную устойчивость, предлагая им решения для преодоления трудностей и поддерживая их в моменты неудач.

4. Сотрудничество с родителями для повышения вовлеченности в школьную жизнь ребенка. Согласно результатам исследования, несмотря на высокую мотивацию родителей, значимых различий в оценке родительской поддержки образовательного процесса между группами с разными уровнями учебных достижений выявлено не было. Однако качественный анализ показал, что родители детей с трудностями в обучении чаще использовали директивные формы помощи, в то время как родители детей с нормальными учебными успехами склонны были к эмоциональной поддержке и совместному решению учебных проблем. На основании этих данных педагоги и психологи могут предложить родителям больше вовлеченности в школьную жизнь ребенка, как на уровне повседневных занятий, так и на уровне участия в школьных мероприятиях, конференциях и родительских собраниях. Важно, чтобы родители не только контролировали успехи ребенка, но и активно участвовали в его образовательном процессе, что способствует более глубокой и продуктивной совместной работе.

5. Мониторинг прогресса учащихся с учебными трудностями. Систематический мониторинг учебных достижений детей, особенно тех, кто сталкивается с трудностями в обучении, является необходимым инструментом для педагогов и школьных психологов. Регулярная обратная связь с родителями, основанная на объективных данных мониторинга, поможет вовремя выявлять трудности и оперативно корректировать стратегии поддержки. Важно, чтобы специалисты использовали данные психодиагностики для создания индивидуализированных рекомендаций и планов по поддержке детей и их семей. Это поможет не только улучшить учебные результаты, но и повысить мотивацию детей и родителей к преодолению трудностей в обучении.

Заключение

Таким образом, мы приходим к следующим выводам. Выявлены значимые различия в родительском восприятии учебных трудностей и читательских навыков детей в семьях. Родители учащихся с трудностями обучения значительно выше оценивают частоту академических проблем и ниже – уровень читательской компетентности детей по сравнению с родителями учащихся с нормативными показателями обучения. При этом 70% родителей детей с условной нормой оценивают базовые навыки чтения как высокие, тогда как в группе родителей учащихся с трудностями обучения такую оценку дают лишь 45%. Качество семейной образовательной среды (доступность книг, образовательные традиции семьи, участие родителей в школьной жизни ребенка) оказалось значительно выше в семьях учащихся с нормативным развитием навыков чтения и письма по сравнению с семьями детей, имеющих трудности обучения (78% и 48% соответственно).

В группе родителей детей с трудностями обучения установлены значимые отрицательные связи между восприятием академических проблем и оценкой читательских навыков, а также характеристиками семейной образовательной среды. Можно предположить, что ограниченность домашних ресурсов поддержки затрудняет помощь родителей в развитии читательской компетентности и преодолении учебных трудностей ребенка.

Выявленная специфика родительского восприятия академической ситуации детей с разным уровнем учебных достижений может учитываться при разработке программ сопровождения семей учащихся начальной школы, испытывающих стойкие трудности обучения. Такие программы должны быть направлены на расширение образовательного потенциала семейной среды, обогащение репертуара родительских стратегий поддержки с учетом качественного своеобразия учебных и читательских навыков ребенка.

Практическое использование результатов психодиагностики в работе педагогов и школьных психологов должно включать комплексный подход, направленный на повышение родительской компетентности, развитие семейной образовательной среды, оптимизацию стратегий родительской поддержки и активное сотрудничество с родителями. Эти меры способствуют созданию условий для успешного преодоления учебных трудностей учащимися и повышению их академических результатов в условиях перехода из начальной школы в основную.

В качестве перспектив дальнейшего исследования заявленной проблематики можно назвать накопление эмпирических данных на расширенных выборках, изучение динамики родительского восприятия учебной успешности детей в процессе обучения в начальной школе, углубленный анализ национально-культурной специфики родительских установок и практик поддержки чтения в российских семьях.

Источники | References

1. Антипкина И. В. Исследования «родительской вовлеченности» в России и за рубежом // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. № 4.
2. Безрукавный О. С. Проблемы психолого-педагогической адаптации обучающихся при переходе в основную школу // Психолого-педагогические исследования. 2018. Т. 10. № 3.
3. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: под редакцией Д. И. Фельдштейна. 2-е изд. М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.
4. Боуэн М., Бейкер К., Керр М. Теория семейных систем Мюррея Боуэна. Основные понятия, методы и клиническая практика. М.: Когито-Центр, 2022.
5. Венгер А. Л. Психологическое консультирование и диагностика. М.: Генезис, 2001.
6. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / под ред. Д. Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. Т. 4. Детская психология.
7. Граник Г. Г. Обучение пониманию текста: проблемы и исследования // Как учить русскому языку и литературе современных школьников? Школьный учебник сегодня: коллективная монография. М. – СПб.: ООО «Нестор-История», 2018.
8. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. СПб.: Питер, 2004.
9. Давыдов В. П., Образцов П. И., Уман А. И. Методология и методика психолого-педагогического исследования: учебное пособие. М.: Логос, 2006.
10. Ефимцева О. К., Бехтина Т. Е. Особенности родительского отношения к первоклассникам с трудностями адаптации // Воспитание школьников. 2004. № 1.
11. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим и психологическим направлениям и специальностям. Изд-е 2-е, доп., испр. и перераб. М.: Университетская книга; Логос, 2008.
12. Коробейников И. А. Нарушения развития и социальная адаптация. М.: Академия, 2002.
13. Монахина А. А., Кузьмин Д. Н. Модель управления адаптацией обучающихся начальной школы при переходе в основную школу // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 5А-2.
14. Поливанова К. Н., Бочавер А. А., Павленко К. В., Сивак Е. В. Образование за стенами школы. Как родители проектируют образовательное пространство детей. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020.
15. Разуваева Т. А. Проблема контроля чтения в отечественных тестовых материалах: ГИА, ЕГЭ // Молодежь. Образование. Наука. 2014. Т. 1. № 1.
16. Сметанникова Н. Н. Стратегический подход к обучению чтению. М.: Школьная библиотека, 2005.
17. Цукерман Г. А. Субъектность подростка в учебной деятельности // Деятельностный подход в образовании. М.: Авторский Клуб, 2022.
18. Цукерман Г. А., Ковалева Г. С., Баранова В. Ю. Читательские умения российских четвероклассников: уроки PIRLS-2016 // Вопросы образования. 2018. № 1.
19. Цукерман Г. А., Ковалева Г. С., Кузнецова М. И. Становление читательской грамотности, или Новые похождения тяти-толкая // Вопросы образования. 2015. № 1.
20. Цукерман Г. А., Ковалева Г. С., Кузнецова М. И. Победа в PIRLS и поражение в PISA: судьба читательской грамотности 10-15-летних школьников // Вопросы образования. 2011. № 2.
21. Шарамко А. А. Особенности адаптации младших школьников в основной школе // Современные тенденции развития науки и технологий. 2015. № 7.
22. Шведовская А. А. Использование методики «Родительское сочинение» в диагностике детско-родительских отношений // Психологическая диагностика. 2005. № 4.
23. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989.
24. Baker L. The role of parents in motivating struggling readers // Reading & Writing Quarterly. 2003. Vol. 19 (1).
25. Bronfenbrenner U. Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives // Developmental Psychology. 1986. Vol. 22. № 6.
26. Englund M. M., Luckner A. E., Whaley G. J., Egeland B. Children's achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance // Journal of Educational Psychology. 2004. Vol. 96 (4).
27. Klauda S. L. The role of parents in adolescents' reading motivation and activity // Educational Psychology Review. 2009. Vol. 21 (4).
28. Pomerantz E. M., Moorman E. A., Litwack S. D. The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better // Review of educational research. 2007. Vol. 77 (3).
29. Rogers M. A., Theule J., Ryan B. A., Adams G. R., Keating L. Parental involvement and children's school achievement: Evidence for mediating processes // Canadian Journal of School Psychology. 2009. Vol. 24 (1).
30. Wilder S. Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis // Educational Review. 2014. Vol. 66 (3).

Информация об авторах | Author information

RU

Египко Диана Анатольевна¹

¹ Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования имени К. Д. Ушинского

EN

Diana Anatolyevna Egipko¹

¹ St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K. D. Ushinsky

¹ egdiana@yandex.ru

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 06.03.2025; опубликовано online (published online): 09.04.2025.

Ключевые слова (keywords): родительское восприятие; академические трудности; читательская компетентность; семейная образовательная среда; средняя школа; parental perception; academic difficulties; reading competence; family educational environment; secondary school.