

# Королёва Я.П.<sup>1</sup> Родительские представления о практиках поддержки самоорганизации подростков

## *Koroleva Y.P.<sup>1</sup> Parental practices of supporting self-organization of adolescents*

<sup>1</sup> Национальный Исследовательский Институт «Высшая Школа Экономики» (НИУ ВШЭ), Москва, Россия

Статья посвящена представлениям современных родителей о собственных практиках поддержки самоорганизации их детей-подростков. Приводятся результаты эмпирического исследования того, как родители рассматривают взаимосвязи применяемых ими родительских практик с развитием самоорганизации и академической успеваемостью подростков. В исследовании приняли участие информанты из 14 семей – родители и их дети-подростки 11-15 лет. В ходе анализа интервью были выявлены и описаны взгляды родителей на родительские практики, а также особенности их выбора (при этом вводится различение гибкого или ригидного репертуара практик). Результаты показали, что родители, сообщающие об умении по-разному реагировать на различные ситуации (то есть о более гибком репертуаре практик), переживают себя как более компетентных, а своих детей воспринимают как более академически успешных и эффективных с точки зрения самоорганизации, тогда как родители с более узким и ригидным репертуаром, применяющие жесткий контроль или непоследовательные в своих практиках, чаще сообщают о своей низкой родительской компетентности и неэффективности своих практик поддержки самоорганизации детей-подростков.

**Ключевые слова:** самоорганизация, подростки, родительские практики, родительское поведение, родительский контроль

## Введение

На сегодняшний день существует много теоретических подходов к определению понятия «самоорганизация». Коротко самоорганизацию можно определить как «деятельность личности по четкой упорядоченности своей жизнедеятельности, способность и умение организовать себя» [Попова и др., 2019, с. 154]. В иностранной литературе вместо термина «самоорганизация» чаще встречаются понятия «саморегуляция», «самоконтроль» и «саморегулируемое обучение». Самоорганизация и саморегулирование тесно связаны между собой [Волова, 2019]. Структура регуляторного процесса в рамках концепции *осознанной саморегуляции*, предложенной О.А. Конопкиным, содержит следующие составляющие: целеполагание, моделирование, программирование, планирование, принятие решений, оценивание результатов, коррекция [Конопкин, 1995]. При этом структура *самоорганизации* включает в себя пять функциональных компонентов процесса: целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоконтроль, коррекцию [Ишков, 2009]. Как можно видеть, структура процессов саморегуляции и самоорганизации действительно определяется исследователями сходным образом. Р. Баумайстер [Baumeister, 2018] считает, что понятия «саморегуляция» и «самоконтроль» взаимозаменяемы и характеризуют умение личности перестраивать свои реакции. Исходя из вышесказанного, под самоорганизацией мы можем понимать способность личности организовать свою жизнедеятельность посредством умений управлять своим поведением, регулировать эмоции и прилагать усилия для достижения поставленной цели.

Подростковый возраст является сензитивным периодом для развития самоорганизации [Иванова, 2019]. В этом возрасте для подростков становится важным, с одной стороны, в большей степени стремиться к автономии и формировать свое собственное представление о мире по сравнению с предшествующими возрастами, а с другой – для них остается важным сохранять связь со своими родителями, продолжая получать необходимую поддержку и воспитание. Подростку все больше становится необходимо брать ответственность на себя, переходя от ситуаций внешнего регулирования родителями, учителями и другими взрослыми к самостоятельной регуляции собственных действий, в связи с чем процесс самоорганизации в этом возрасте становится более динамичным. При недостаточно сформированной самоорганизации подросток испытывает трудности с планированием своей деятельности, контролем себя, постановкой и достижением целей и т.д. [Петросян, Носкова, 2022]. Подростку необходимо осваивать отдельные компоненты самоорганизации для успешного обретения умений, знаний и навыков, для успешного включения в социум и будущую профессиональную деятельность.

Важным аспектом, влияющим на формирование самоорганизации подростков, являются их взаимоотношения с родителями. В период перехода к подростковому возрасту отношения между родителями и детьми претерпевают значительные изменения, в связи с чем родителям приходится адаптироваться к этим изменениям, что достаточно непросто. В этот период подростки начинают хотеть большей самостоятельности и включения в отношения с родителями «на равных» путем принятия решений относительно своей жизни и образа жизни всей семьи [Sturge-Apple et al., 2020]. Зарубежные исследования показывают, что более высокий уровень воспринимаемой родительской вовлеченности и поддержки самостоятельности предсказывает лучшую саморегуляцию и академическую успешность для всех учащихся [Wong, 2008]. И наоборот, чрезмерное вмешательство в жизнь подростка и психологический контроль со стороны родителя содействует снижению саморегуляции и общего психологического благополучия, что приводит к худшим учебным результатам, проблемам с поведением и психическим здоровьем [Cui et al., 2019]. Высокий уровень самоорганизации, саморегуляции и самоконтроля позволяет учащимся добиваться лучших академических результатов и, выступая в качестве ресурса защиты от стресса, повышает способность к сохранению здоровья [Моросанова и др., 2021].

*Родительские практики* представляют собой действия, направленные на воспитание, обучение и образование ребенка в процессе приобщения его к культурным и духовно-нравственным ценностям общества, передачи социального и культурного опыта [Каменева, 2017]. Родители задают образцы поведения, оценивают, контролируют и подкрепляют желаемые поведенческие модели, дают объяснения и интерпретации поступкам и нормам, создавая условия усвоения детьми тех компетенций и способностей, которые приняты в данном обществе и обеспечивают успешную социализацию ребенка [Карабанова, 2017]. В поведение, которое поддерживает самостоятельность, включают вовлеченность родителя в поддержку деятельности и интересов ребенка, внимание к его мнению и отказ от психологического контроля [Koehn, Kerns, 2018]. При общении с родителем ребенок учится выражать свои эмоции и управлять ими, развивая самоконтроль, и использует этот навык в дальнейшем для формирования социальных отношений и решения собственных проблем, в том числе предотвращая девиантное поведение дома и в школе. Участие родителя в школьной жизни подростка – посещение школьных мероприятий и собраний, информирование педагогов о родительских ожиданиях, общение по школьным вопросам с другими родителями – снижает у ребенка стресс в процессе

обучения и способствует большей учебной мотивации и успешности со стороны подростков [Wong et al., 2018].

Целью данного исследования является описание родительских практик, способствующих и препятствующих развитию навыков самоорганизации у подростков, по мнению родителей. В настоящей статье мы ищем ответы на исследовательские вопросы о том, каковы представления родителей о практиках, которые они используют, чтобы поддержать самоорганизацию у своих детей подросткового возраста, а также можно ли выделить среди них эффективные и неэффективные практики, по оценкам родителей.

Теоретическую рамку данного исследования составили, во-первых, теория социального научения А. Бандуры, согласно которой ребенок присваивает те формы поведения, которые присутствуют у его социального окружения (в первую очередь, у родителей) и получает социальное одобрение [Bandura et al., 2001; Affuso et al., 2017], и, во-вторых, подход Р. Райана, В. Грольник и других исследователей родительства в контексте теории самодетерминации, где предлагается рассматривать три аспекта родительского поведения, способствующего развитию самостоятельности, саморегуляции и чувства компетентности у ребенка, такие как: 1) поддержка автономии (поощрение со стороны родителя самостоятельного принятия решений детьми, независимости, ответственности, волевого функционирования со стороны детей); 2) участие родителя (в подготовке домашних заданий, школьных мероприятий, в целом в школьной жизни детей); 3) обеспечение структуры (ясные и последовательные инструкции, ожидания и правила поведения, которые родители проговаривают со своими детьми) [Grolnick, 2009].

### ***Выборка***

Информанты набирались изначально в государственной школе. Далее выборка формировалась посредством «снежного кома» – родители рассказывали про возможность принять участие в интервью другим родителям, которые также имели детей-подростков, после чего родители связывались с интервьюером. Данный метод поиска информантов являлся трудоемким, поскольку необходимо было найти семьи, где присутствовала мотивация к участию и у родителя, и у ребенка.

В исследовании принимали участие родители и их дети-подростки, представляющие 14 семей. Всего было взято 31 интервью, из них 14 с родителями и 17 с подростками (7 мальчиков и 10 девочек 11-15 лет). В одном интервью участвовали оба родителя, и еще двое подростков дали

интервью без участия родителей. В исследовании в основном принимали участие матери; как правило, это были полные семьи с двумя детьми. В двух интервью участие приняли отцы подростков.

Из 31 респондентов, принявших участие в интервью, 8 человек проживают в городах-миллионниках (Москва), 17 человек – в городах с населением от 100 тысяч до миллиона (Пенза, Нижний Новгород, Подольск), 6 человек – в поселках городского типа или селах (Одинцовский район, Солнечногорский район оба Московской области). Все родители, кроме одного респондента, имеют один или несколько дипломов о получении высшего образования. Профессии родителей очень разнообразны – они работают в экономической сфере, в IT, в атомной промышленности, в науке, в сфере образования. Занятость матерей, как правило, составляет неполный рабочий день. В одной семье родитель не имеет высшего образования, содержит пять детей, муж находится в заключении. Все подростки, принявшие участие, посещают государственные школы, кроме одного человека – с сентября 2022 года он находится на семейном обучении. Подростки (17 человек) обучаются по программе средней школы, что соответствует 5–9 классам общеобразовательных школ. Данная статья представляет анализ ответов только родителей, ответы детей будут рассматриваться в другой публикации.

Кодирование интервью осуществлялось посредством тематического анализа [Braun, Clarke, 2006].

## Процедура и методы исследования

Исследование было построено в виде анализа единичных случаев. Интервью были собраны в период с апреля 2022 г. по январь 2023 г. Вначале проводились интервью с родителями, собирались устные согласия на участие в аналогичных интервью их детей, после чего проводились интервью с детьми. В ходе всех интервью велась аудиозапись, которая потом дословно расшифровывалась. Гайд интервью включал следующие блоки:

1. Как родитель видит и оценивает самоорганизацию и самостоятельность подростка. В чем она проявляется.
2. Как родитель оценивает учебную ситуацию.
3. Какие практики родитель использует для поддержки самоорганизации подростка.

4. Как родитель контролирует подростка в учебной и бытовой сферах.

5. Как оказывается помощь подростку.

6. Что родитель знает о самоорганизации подростка в течении дня.

7. Опыт родителя в становлении собственной самоорганизации.

8. Как родитель оценивает опыт своего родительства.

В первую очередь нас интересовал вопрос о том, какие практики применяют современные родители, чтобы обеспечить подростку возможность развивать навыки самоорганизации, и какую роль родительское поведение в целом играет в становлении самоорганизации и самостоятельности подростка, с точки зрения родителей.

### ***Родительские практики и типы родительского поведения***

Основной задачей анализа результатов полученных данных было выявление и описание типов родительского поведения и практик, применяемых родителями для развития и поддержания навыков самоорганизации у подростков.

Анализ высказываний позволил описать два полюса, между которыми можно расположить типы поведения родителей в зависимости от разнообразия репертуара применяемых ими практик: полюс гибкого и полюс ригидного поведения родителей. Разделяя родителей на тех, кто ведет себя более гибко и тех, кто ведет себя более ригидно, мы опирались на четыре критерия: широта репертуара; способы оказания поддержки ребенку; эмоциональная окраска родительского опыта; удовлетворенность ролью родителя.

1. *Широта репертуара.* Для родителей с более гибким поведением характерен большой репертуар практик в различных ситуациях. Например, в учебной сфере один и тот же родитель ищет различные способы помочь ребенку справиться с задачей. В ситуациях, когда ребенку необходимо организовать выполнение домашнего задания, родитель, который реагирует гибко, соглашается на предложения ребенка: «Он попросил, чтобы я ему напоминала в 15:45 про математику и из интересного, чтобы в 15:47 какие-то два определенных дня напоминала

про историю. И я в это играю – хорошо, давай так, мне не сложно» (мама подростка 11 лет, третий по порядку рождения, трое детей, г. Москва). Этот же родитель может предложить подростку свой вариант или может отказаться: «Сегодня я занята, проследи за временем сам» (мама подростка 11 лет, третий по порядку рождения, трое детей, г. Москва).

Родитель, который ведет себя более ригидно, в случаях, когда его ожидания не подтверждаются, вместо попытки вести себя иначе выбирает примерно то же поведение и способ реагирования: как правило, требует изменить ситуацию и повышает тон. Например, такой родитель, ожидая от ребенка учебных результатов, находит неконструктивное объяснение, почему ребенок должен учиться: «Сын тоже не хочет учиться, потому что папа отбил охоту. Когда они конфликтовали, муж все время говорил: «Вот, я с высшим образованием, я кандидат педагогических наук» и все время себя в пример ставил, а ребенку это теперь противно и говорит: «Я не хочу быть такой, как папа» – получается, не хочу учиться» (мама подростка 13 лет, четвертый по порядку рождения, пятеро детей, Одинцовский район).

*2. Способы оказания поддержки ребенку.* При необходимости поддержать ребенка родитель, который ведет себя более гибко, как правило более открыт, расположен к диалогу, предпочитает прислушиваться к ребенку и реагирует на его просьбы: «Мама, я больше в школу не пойду» и у меня ребенок в школу не пошел. Мне повезло, двое знакомых мам переводили своих детей в другой класс, и я уговорила сына еще раз попробовать. Он пошел к другому учителю, и с тех пор я вообще не имею никаких проблем с тем, что у меня ребенок не в школе» (мама подростка 11 лет, третий по порядку рождения, трое детей, г. Москва).

Родитель, чье поведение более ригидно, остается невнимателен к состоянию ребенка, продолжая ожидать от него определенного поведения. Мать пятерых детей описывает свой детский опыт, отцовское воспитание: «Я привыкла, что я жила по чьим-то правилам, чьим-то указкам и чьему-то расписанию. У меня день был расписан, как папа мне расписал: с утра с хозяйством, потом в школу мне надо было сходить, потом вернуться домой. <...> И я помню, чтобы папа не думал, что я сижу без дела – могла монотонно делать вид, что я работаю» (мама подростка 13 лет, четвертый по порядку рождения, пятеро детей, Одинцовский район).

*3. Эмоциональная окраска родительского опыта.* Родители, которые демонстрируют более гибкое поведение, описывают свое эмоциональное состояние как более стабильное. Как

правило, они не упоминают о чувстве вины, стыда или страха как о постоянном, фоновом чувстве, которое сопровождает родителя большую часть времени.

Родители, ведущие себя более ригидно, часто упоминают о чувстве вины, вызванном ощущением, что они не могут воспитать детей так, как хотелось бы, дать им то, что хотелось бы. Эти же родители сообщают о трудностях или даже о нежелании расширить репертуар практик: «И я себя виню, потому что не могу организовать их процессы так, чтобы им было интересно» (мама подростка 11 лет, первый по порядку рождения, двое детей, г. Подольск).

4. *Удовлетворенность ролью родителя.* Родители, способные вести себя более гибко, говорят о своей удовлетворенности ролью родителя, называя лишь некоторые трудности, с которыми они сталкиваются: «Я думаю, сын абсолютно самостоятельный и самоорганизованный. У него есть немножко перекосы – он у нас немножечко рассеянный, но в принципе он самостоятельно с жизнью справляется» (мама подростка 14 лет, второй по порядку рождения, двое детей, г. Пенза).

Родители, чье поведение чаще ригидно, описывают больше трудностей в воспитании детей и сообщают о неудовлетворенности собой в качестве родителя: «Наверное, детям не хватает поддержки, не хватает им энтузиазма, что одному, что другому <...> и я все-таки себя виню» (мама подростка 11 лет, первый по порядку рождения, двое детей, г. Подольск).

Большая часть родителей ведут себя, как правило, гибко, но иногда их репертуар сужается в зависимости от занятости, усталости, эмоционального состояния и состояния здоровья. Они предпочитают передавать самостоятельность детям постепенно, по мере того как справляется ребенок, а подростки, в свою очередь, готовы принять эту самостоятельность и ответственность на себя. Как правило, родители вначале предоставляют детям возможность самоорганизовываться в бытовом плане: например, позаботиться о домашних питомцах, выполнить обязанности по дому, самостоятельно выбрать себе одежду в магазине и постепенно самостоятельно организовывать свой собственный день в целом. Затем, как правило, родители передают ребенку возможность организовывать учебную деятельность дома, в связи с чем подросток начинает все больше выполнять домашнее задание самостоятельно, а родитель все меньше присутствует рядом во время выполнения уроков: «Например, сейчас он делал английский, он сам писал и ходил ко мне только за теми словами, которые он не знал, как они пишутся. Это пример того, как формируется его самостоятельность. Т.е. допустит ли он



ошибки – не важно. Он в процессе это сам сделает – потом мы будем исправлять эти ошибки. Но от начала до конца он делает это сам» (папа подростка 11 лет, первый по порядку рождения, двое детей, г. Пенза). По определенным предметам подростки быстрее начинают полностью справляться, не обращаясь за помощью к родителям, однако по другим предметам не справляются, в связи с чем нуждаются в помощи родителей. Как правило, они предпочитают обращаться за помощью к матерям, либо искать ответ в Интернете.

Навык самоорганизации осваивается подростками постепенно, достаточно долго оставаясь в зоне ближайшего развития, в связи с чем родителям бывает необходимо напоминать подростку о выполнении договоренности. При этом подростки чаще безотлагательно выполняют просьбу отцов, чем матерей. Все родители без исключения отвечают в интервью, что им приходится периодически напоминать своим детям о договоренностях, причем такие напоминания, как правило, относятся к бытовой, а не учебной сфере. Большинство родителей видят необходимость выполнения бытовых обязанностей со стороны подростков и напоминают об этом: «Сама не самоорганизуется – зачастую ее трудно заставить. Попрошу ее, она: «Да, да, да», потом еще раз: «Ты сделаешь?» и она идет, делает. Сразу она не пойдет делать» (мама подростка 11 лет, первый по порядку рождения, двое детей, г. Пенза).

Все родители предоставляют возможность детям постепенно самостоятельно организовывать выполнение домашнего задания в течение начальной школы, подготавливая таким образом к переходу в среднюю школу, где ожидают большей самоорганизации в учебной деятельности, но при этом объясняют, что подросток может обратиться к ним за помощью при необходимости: «Мы как в начальной школе определили, что ребенок справляется самостоятельно – перешли в режим «если тебе нужна помощь, скажи об этом» (мама подростка 14 лет, второй по порядку рождения, двое детей, г. Пенза).

Отвечая на вопрос, какие практики родитель применяет для того, чтобы поддержать самоорганизацию подростка, все информанты отвечают, что никогда не задумывались о том, какие конкретные практики они применяют для формирования самоорганизации, а также что самоорганизация как совокупность навыков не входит в задачи обучения подростков: «Никогда мы не задумывались ни о каких стратегиях, сказать, что мы что-то специально делали – нет. Абсолютно интуитивно» (мама подростка 14 лет, третий по порядку рождения, трое детей, г. Москва). Хотя многие родители сообщают, что не применяют специальных практик воспитания, поведение родителей выглядит целенаправленно, поскольку родители планируют

постепенную передачу самостоятельности и ответственности ребенку. Эта целенаправленность заключается в том, что родитель вначале предлагает организацию бытовых процессов, затем – учебных. Касательно бытовой самоорганизации, родитель вначале предлагает ребенку выполнять одно или два простых действия – например, поливать цветы, кормить питомца и т.д. С взрослением ребенка родитель перепоручает ребенку более сложные бытовые действия – например, приготовить еду, сделать уборку в своей комнате, высушить белье после стрики и пр. Что касается учебной самоорганизации, то родитель или другой взрослый обычно вначале выполняет уроки вместе с ребенком и постепенно предлагает ребенку выполнять уроки самостоятельно, а к нему обращаться только при необходимости. В связи с этим создается впечатление, что родители целенаправленно передают ответственность за бытовые и учебные процессы детям постепенно, со временем повышая сложность выполняемых действий и в процессе увеличивая степень самостоятельности ребенка.

Вспоминая собственное детство и себя в возрасте своих детей, все родители без исключения отвечают, что в детстве обладали высокой самостоятельностью и хорошо развитыми навыками самоорганизации. Причиной собственной самостоятельности большинство взрослых информантов считают необходимость обоих родителей работать полный рабочий день без возможности уделять достаточно времени своим детям: «Я была абсолютно самостоятельным ребенком – родители работали очень много, занимались нами значительно меньше, чем мы сейчас можем себе позволить, потому что выживаемость в 90-х была такая» (мама подростка 14 лет, второй по порядку рождения, двое детей, г. Пенза). Уровень самоорганизации своих детей-подростков родители оценивают неодинаково, хотя, по их словам, все имели высокий уровень самоорганизации в подростковом возрасте. Трое опрошенных родителей считают, что их дети должны демонстрировать тот же уровень самоорганизации, что был у них в таком же возрасте. Остальные родители выражают более скромные ожидания в отношении самоорганизации своих детей.

Важным компонентом родительского поведения является доверие между подростком и родителем. В семьях, где родитель и подросток сообщают о взаимном доверии друг к другу, ниже степень родительского вмешательства, и подростки демонстрируют более высокий уровень самоорганизации – в основном за счет того, что родитель предоставляет им возможность самостоятельно справляться с ежедневными задачами, например, выбрать время и способ, чтобы исправить низкую оценку по предмету, или принять решение относительно посещения дополнительных занятий: «Она сейчас отказалась от всяких дополнительных занятий, потому что

ей нужны выходные. И у нее остался только вокал 2 раза в неделю. Она говорит, что ей надо отдыхать» (папа подростка 14 лет, третий по порядку рождения, трое детей, г. Москва).

Родители, имеющие больше одного ребенка, отмечают, что их дети, несмотря на то что к ним применяются одни и те же требования и практики, овладевают навыками самоорганизации по-разному: «Две разные позиции в семье. Одна дочь все делает утром: собирается, выбирает вещи, готовит кашу. Другая собирается с вечера, гладит и вешает одежду. Я ведь в одной семье их воспитываю, но они абсолютно разные. Но и та и другая делают самостоятельно, просто по-разному» (мама подростка 11 лет, второй по порядку рождения, двое детей, г. Пенза).

Большинство родителей положительно отзываются об уровне самоорганизации своих детей в учебной сфере. Они отмечают, что подростки стараются в большей степени сами следить за своим учебным процессом: «Я не заглядываю в его электронный дневник. <...> Он сам в какой-то момент начал отслеживать свой средний балл, влияние оценок на него, сам включился в эту игру: «Так, чтобы вышла пятерка, мне нужно столько-то получить» (мама подростка 11 лет, третий по порядку рождения, трое детей, г. Москва); и родитель вмешивается только если видит снижение оценок или общую негативную картину в электронном дневнике. В этом случае родитель, как правило, дает подростку устную инструкцию о том, как он может исправить свое положение: «Она сама все организует, мы просто спрашиваем: «Как ты, уроки выучила?», – «Да, выучила». Но иногда я проверяю электронный дневник, смотрю, на какие предметы стоит обратить внимание, и просто проговариваю ей, что в четверти, например, нужно, чтобы было три оценки. И говорю, например: «Вот по биологии у тебя мало оценок. Подойди к преподавателю, чтобы тебе дали дополнительное задание какое-то» (мама подростка 12 лет, второй по порядку рождения, трое детей, г. Нижний-Новгород).

Согласно данным интервью с родителями, подростки демонстрируют более высокий уровень учебной самоорганизации в семьях, где:

1. Родители имеют высокую рабочую нагрузку и не имеют возможности проводить много времени с ребенком.
2. Родители ожидают и требуют от подростка высокой самостоятельности и самоорганизации: «У нас изначально так, что ребенок должен как можно больше делать самостоятельно –

начиная от поездок по городу и заканчивая просто какими-то навыками – что-то приготовить, что-то сделать» (папа подростка 14 лет, третий по номеру рождения, трое детей, г. Москва).

3. Способность самостоятельно организовать свой день является ценностью для семьи и передается из поколения в поколение: «У нас это семейное. У нас все женщины такие в семье – достаточно самостоятельные и самодостаточные – и бабушка, и я, она как-то все смотрела на это, наверное, сделала какие-то свои выводы» (мама подростка 11 лет, второй по порядку рождения, двое детей, г. Пенза).

Подростки обсуждаются как имеющие низкий уровень самоорганизации в семьях, где:

1. Родитель, за неимением лишнего времени, предпочитает быстрее что-то сделать сам вместо того, чтобы предоставить такую возможность подростку: «Я считаю, что дети неорганизованные, и это моя вина, потому что мне казалось, что самой сделать – это легче, и я правильно сделаю, я быстрее сделаю. И я вот так всю жизнь. Они одевались, я быстренько разложу по полочкам: «Так, ты это одеваешь, ты – это, ты – это». Мы едем туда-то – я организовывала время и встречи. В школу будить – я будила» (мама подростка 13 лет, четвертый по порядку рождения, пятеро детей, Одинцовский район).

2. Родитель запрещает какой-то вид самостоятельного действия в силу тревоги за подростка: «И вот сейчас у нас конфликты. Она просится гулять, уезжать, в Москву хочет. В Москву ехать на электричке 2,5 часа. Я не могу позволить. И плюс еще говорю: «Дочь, ты пойми, у нас в религии нет такого... дружить ты можешь с мальчиком, но встречаться – нет» (мама подростка 13 лет, четвертый по порядку рождения, пятеро детей, Одинцовский район).

Ответы родителей позволяют предположить, что, несмотря на отсутствие рефлексии по поводу применяемых практик, родители действуют в основном целенаправленно и последовательно: практики направлены на постепенное и планомерное развитие самоорганизации подростка – вначале ребенок получает возможность выполнять самостоятельные действия в бытовом плане от самых простых обязанностей к более сложным (кормить питомца, заправлять кровать, поливать цветы, делать уборку, организовывать свой день посредством ежедневника), а затем родитель, начиная с совместного выполнения домашнего задания, постепенно передает ребенку ответственность за учебный процесс. Эти родители чаще гибко, открыто реагируют на различные ситуации. В семьях же, где родитель реагирует чаще ригидно, видно,

что самоорганизация и самостоятельность подростка в целом затруднены. Как правило, подросток получает возможность большей самоорганизации, когда родитель много работает, доверяет подростку, когда умение себя организовать является ценностью в семье, и родитель ожидает от ребенка этого умения. И наоборот, когда родитель жалеет или не имеет времени для того, чтобы предоставить возможность подростку сделать что-то самому, а также когда родитель тревожится за подростка и запрещает ему какие-либо самостоятельные действия, возможности перехода подростка к овладению навыком самоорганизации снижаются.

### ***Родительский контроль и реакция родителя на академическую успеваемость подростка***

В данный раздел вошел анализ ответов родителей, связанных с реакцией на школьную успеваемость их детей. Интервью позволяют предположить, что, с точки зрения родителей, поведение ребенка определяет поведение взрослого: в случае получения подростком низких оценок в школе родительский контроль увеличивается, родитель, который реагирует гибко, начинает предпринимать различные действия для того, чтобы подросток исправил низкую оценку, и предлагает свою помощь: «Как я это выстраиваю? Я смотрю по оценкам в электронном дневнике. Если я вижу, что оценки достаточно в порядке, и, даже если были плохие оценки, я вижу, что она закрыла ее, – то все в порядке. Если я вижу, что тройки и пошли даже двойки, и они оказываются не закрытыми, то здесь я уже включаюсь, обращаю внимание: «В чем нужна помощь? Что ты не понимаешь? Где у тебя сложности? Давай сядем, разберемся с тобой» (мама подростка 15 лет, первый по порядку рождения, двое детей, г. Москва). И наоборот, когда ребенок получает в школе 4 и 5, родители уменьшают свое вмешательство в учебный процесс подростка, предоставляя ему большую самостоятельность, что находит подтверждение у других авторов исследований [Mora, Escardíbul, 2016; Mesurado et al., 2018].

Когда родитель привык действовать ригидно, ожидая от подростка учебных результатов, он/она нередко действует из страха и не объясняет или не находит адекватного объяснения цели обучения: «Плюс учеба. У дочери скатилась учеба. Мне самой не хватило сил продолжать учиться, и я всю жизнь считаю себя неудачницей, не состоявшимся человеком. И я очень не хочу, чтобы у них это было, я, наоборот, говорю: «Девочки, учитесь, учитесь» – а у них, наоборот, все хуже и хуже, оценки снижаются» (мама подростка 13 лет, четвертый по порядку рождения, пятеро детей, Одинцовский район).

Для контроля за оценками детей родители наиболее часто используют электронный дневник, а также родительские чаты, где присутствует учитель. Одни родители предпочитают регулярно отслеживать оценки, тогда как другие смотрят электронный дневник исключительно по просьбе ребенка. Часть родителей сообщает, что подростки, как правило, с готовностью говорят им о хороших оценках, предпочитая не рассказывать про низкие оценки. В тех семьях, где отношения складываются более доверительно, подростки открыто рассказывают о всех своих оценках, в том числе и низких: «В электронный дневник я захожу только по ее просьбе, посмотреть, что задали <...> Она сама мне рассказывает, когда оценки проседают. Например, она рассказывает, что «писали контрольную сегодня и я не справилась с 2 заданиями, сделала ошибки» (мама подростка 11 лет, первый по порядку рождения, двое детей, г. Пенза).

В учебной деятельности подростков ведущую роль играют матери, поскольку они посвящают школьному обучению и выполнению домашнего задания больше времени, чем отцы. В целом родители отмечают, что учебная мотивация их детей менялась со временем. Родители подростков более младшего возраста отмечают низкую мотивацию в образовательном процессе их детей, тогда как старшие подростки оказываются более заинтересованными в учебном процессе. Причину изменения мотивации родители объясняют тем, что их ребенок со временем начинает понимать, для чего он учится в школе, начинает думать о будущей профессии и работе.

Часть родителей сообщает, что их дети посещают школу только потому, что на этом настаивают родители. Низкая учебная мотивация ребенка сказывается на самоорганизации и на времени выполнения уроков. В частности, трое детей, незаинтересованных в образовательном процессе, предпочитают делать домашнее задание непосредственно перед уроками или даже в школе на перемене: «В школу часто идет рано, она там делает уроки. Идет за час до начала уроков, делает уроки там» (мама подростка 14 лет, третий по порядку рождения, трое детей, г. Москва). Остальные родители отмечают, что их дети посещают школу потому, что имеют любимые предметы, им важно общение с их сверстниками, которое также мотивирует их посещать школу. Один родитель отмечает, что учебную мотивацию его ребенка обуславливает желание конкуренции с другими успешными учениками в его классе.

Большинство интервьюируемых родителей говорят о том, что предпочитают не вмешиваться в учебный процесс подростка, считая это его ответственностью, и готовы включаться только в случае снижения отметок. В зависимости от того, показывает себя подросток успешным или

не успешным в школе, реакция родителей была разной. Часть родителей говорит о том, что они готовы поддержать ребенка в случае получения низких оценок в школе, и предпочитают искать способы поощрения, однако при этом выбирают не вмешиваться в учебный процесс, ожидая, что подросток самостоятельно исправит оценку: «У нас за двойку торт. У нас, если ребенок принес двойку, то мы покупаем торт. Ну потому, что это «фейл» – надо дальше вперед и работать, и нужно дать ребенку поддержку какую-то» (мама подростка 11 лет, третий по порядку рождения, трое детей, г. Москва).

Другие родители, обнаруживая низкие оценки, начинают активнее вмешиваться в учебный процесс подростка, увеличивая родительский контроль, и разговаривают с подростком о том, готов ли тот исправить низкие отметки, не включаясь в помощь по домашнему заданию: «Когда дочь приносит двойки, тройки – мы ей пытаемся объяснить: «Может, стоит поучиться, не бросать на полдороги?»» (папа подростка 14 лет, третий по порядку рождения, трое детей, г. Москва).

Остальные информанты сообщают о готовности не только поговорить с ребенком об исправлении оценок, но и непосредственно включиться в процесс выполнения домашнего задания с целью помочь подростку подготовиться к уроку, который вызвал затруднение, или дать совет о том, к кому обратиться, чтобы исправить ситуацию: «Ей сложно дается пересказ, например, история, где какие-то факты нужно запомнить – я вижу плохие оценки и говорю: «Давай, что не понятно?». И мы сиделись, и я придумывала для нее, например, сторителлинг, чтобы ей было проще запомнить. Делилась методиками, как вести конспект, выписывать тезисы, как подчеркивать в книге, как пересказывать по этим тезисам и отметкам, т.е. это было скорее передача методологии, как работать с информацией, чем тотальный контроль над ней» (мама подростка 15 лет, первый по порядку рождения, двое детей, г. Москва).

Более высокую академическую успеваемость в школе, со слов родителей, показывают те дети, которые имеют более высокую учебную мотивацию или чьи родители имеют высокие ожидания относительно результатов в школе. В случаях, когда оценки у подростка снижаются, те родители, которые активно включаются в учебный процесс, предпочитают проверять не все подряд, а именно те предметы, по которым подросток получает низкие оценки.

Наиболее эффективными практиками в плане академической успеваемости, по мнению родителей, оказываются те, где родители принимают участие в подготовке домашнего задания –

дети в этих случаях демонстрируют более высокие академические результаты, чем в семьях, где родители просто напоминают подростку о необходимости исправить отметки.

Ниже описаны практики, которые используют более гибко реагирующие родители, для того чтобы помочь детям или побудить их к исправлению оценки:

1. Родитель садится вместе с ребенком выполнять домашнее задание и объясняет материал, который вызвал затруднения.
2. Родитель старается обучить ребенка приемам, которые помогли бы ему самостоятельно подготовиться к предмету.
3. Родитель дает советы ребенку относительно того, что необходимо сделать, к кому обратиться, чтобы исправить оценку (например, взять дополнительное задание).
4. Родитель называет ребенка в шутку «двоечником», чтобы тот исправил ситуацию.
5. Родитель узнает из электронного дневника или спрашивает подростка о том, какие у него оценки по предметам, и в случае, если оценка низкая, узнает у ребенка, как он планирует ее исправлять.

Из перечисленных практик видно, что ни один родитель, который ведет себя более гибко, не сообщает о каких-либо действиях в случае получения низкой оценки: не упоминаются лишение гаджета, отказ купить что-либо, запреты, физические наказания и др. Родители предпочитают решать ситуации только при помощи слов. При этом родители не вмешиваются чрезмерно в учебный процесс, обеспечивая подростку автономность, и ясно обозначают свои ожидания.

Родители, которые реагируют более ригидно, меньше используют слова и чаще ведут себя агрессивно: например, повышая тон, применяя физические наказания: «Малейшее непослушание – скандал. <...> Бил до 15 лет» (мама подростка 13 лет, четвертый по порядку рождения, пятеро детей, Одинцовский район).



Итак, поведение родителей в связи с академической успеваемостью зависит от поведения подростка. Родительский контроль и вовлеченность увеличиваются, когда подросток показывает себя временно или продолжительно неуспешным в школе. И наоборот, когда подросток успешен, имеет высокие оценки в школе и справляется с общеобразовательной программой, родительский контроль уменьшается. Когда родитель вовлекается в учебный процесс подростка, помогает ему в выполнении домашнего задания или обучает его способам эффективнее подготовиться к предмету, академическая ситуация подростка исправляется.

### ***Разнообразие и выбор репертуара родительских практик***

Результаты показывают, что подросток воспринимается как тот, кто успешно учится и успешен в самоорганизации, когда родитель имеет разнообразный репертуар практик и по-разному себя ведет исходя из ситуации, благодаря чему подросток учится различным способам реагирования (справляться с трудностями, уметь совладать со стрессом, организовывать свой день), а также социальной и эмоциональной компетентности и т.д.

В случаях, когда родитель ведет себя более гибко, к таким практикам можно отнести выражение благодарности. Родители сообщают о том, что их подростки очень нуждаются в принятии их как равных и нужных родителю, и благодарность со стороны родителя как отдельная практика помогает подросткам почувствовать свою значимость в контексте семейных отношений: «Их очень стимулирует благодарность. Очень. Никакие угрозы, обзывания и т.д. Зато ребенок на благодарность реагирует с большим энтузиазмом и дальше он уже сам делает это все» (мама подростка 14 лет, второй по порядку рождения, двое детей, г. Пенза). Кроме благодарности, к практикам, поощряющим развитие самоорганизации, родители относят разговоры с ребенком, например, о долгосрочном планировании, о том, для чего нужен каждый из предметов в школе, а также словесные поощрения. Кроме того, к стимулированию самоорганизации родители отнесли похвалу и покупку вещи за выполнение обязательств.

В семьях, где родители рассказывают о более узком и ригидном репертуаре родительских практик, благодарность, словесные поощрения и объяснения не используются. Такой родитель, как правило, не вовлечен в школьную и эмоциональную жизнь ребенка – он чаще не посещает школьные мероприятия и не осведомлен о школьных особенностях жизни и общем социальном и психологическом состоянии ребенка, оставаясь информированным об оценках. При узком репертуаре реагирования детская самоорганизация стимулируется частыми напоминаниями обязательств, повышением тона. В других случаях родитель демонстрирует

непоследовательность, чередуя требовательность и вседозволенность. Оба способа поведения показывают свою неэффективность для формирования навыка самоорганизации: «Муж приезжал на выходные домой, требовал порядка в доме и, когда видел беспорядок, оставался разочарован: «А почему ты сама не пошла и не проконтролировала их – они сделали или нет?». А я думаю, что я не должна проверять детей, потому что я помню, как меня папа проверял и как это было унижительно – меня контролировали, проверяли, и я не хочу это повторять с детьми и из-за этого я не знаю золотой середины – то вседозволенность или наоборот потом начинаю требовать много» (мама подростка 13 лет, четвертый по порядку рождения, пятеро детей, поселок городского типа, Одинцовский район).

В семьях с широким поведенческим репертуаром, где родитель склонен более гибко реагировать, в случае каких-то затруднений ребенка или нарушения обязательств родитель реагирует спокойно, доверяя подростку: «Откладывает уроки. У нее есть такое: «Нам сегодня это не задавали, и я не буду это делать сейчас, я буду делать это потом» – «Ну, сделаешь, когда сделаешь, я не настаиваю» (мама подростка 11 лет, второй по порядку рождения, двое детей, г. Пенза). Подростки, родители которых умеют реагировать более гибко, показывают больше доступных возможностей для самоорганизации и сообщают о том, что у них есть возможность самостоятельно выбирать секции и кружки и время для их посещения, выбирать время для выполнения домашних обязанностей и у них в целом больше возможности в самостоятельной организации своего дня. Эти же подростки сообщают о том, что чувствуют общую удовлетворенность жизнью.

Участники интервью по большей части демонстрируют разнообразие практик, которые они применяют в зависимости от ситуации, а также говорят о том, что им важно, чтобы у подростка была свобода выбора и благоприятная среда, где у него есть возможность развиваться. Одновременно родители говорили о сложности найти «золотую середину» между тем, когда необходимо вмешаться в процесс и заставить ребенка что-то сделать и тем, чтобы отступить и предоставить подростку решить ситуацию самому: «Бывают такие случаи, когда дети что-то забыли. Очень редко, но бывают. И вот тут у меня борьба – с одной стороны, я должна показать ребенку, что это твоя забота и проблема, и если ты забыл – ты решаешь ее сам. С другой стороны – жалость: ну как же он без кроссовок обойдется? Я делала так – я привозила, но потом проводила беседу о том, что тебе повезло, что у меня свободный график и я могу позволить себе сорваться через час и привезти тебе кроссовки, если бы я работала 8-ми часовой рабочей

день, тебе бы никто их не привез» (мама подростка 11 лет, второй по порядку рождения, двое детей, г. Пенза).

Для семей с более гибким реагированием свойственно, что ребенок может выражать свои чувства родителю. Это поощряется, родители ищут подходящие формы для выражения своих чувств, а также помогают подростку учиться подбирать форму для выражения его эмоций и чувств, что, в свою очередь, способствует лучшей эмоциональной саморегуляции подростка: «Он как-то раз пришел из школы и говорит: «Мам, помоги мне научиться говорить только про себя – тогда бы столько конфликтов не было! И я дала детям пройти 5-дневный тренинг по «Я-сообщениям». И сейчас я разрешаю им на меня обижаться, когда из меня все равно это вылезает (манипуляции – прим. авт.) <...> т.е. я думаю, что это шутка, а ребенок мне показывает – нет, это не шутка, вот сейчас было обидно. И после этого: «Сын, прости, я искренне извиняюсь» (мама подростка 11 лет, третий по порядку рождения, трое детей, г. Москва).

Примечательно, что часть информантов говорит о том, что они применяют те же практики, что и их родители, но, пропустив через свой опыт, выбирают те способы, которые считают наиболее удачными. Остальные родители сообщают, что выбрали воспитывать детей совершенно иначе, чем воспитывали их, поскольку поведение их собственных родителей устраивало их не до конца, они чувствовали себя неудовлетворенными, как правило, из-за чрезмерного контроля и ограничений: «Ближе к средней школе отпускала ее, чтобы не было тотального контроля за ее обучением в отличие от моей мамы» (мама подростка 15 лет, первый по порядку рождения, двое детей, г. Москва).

Обратная сторона множественности родительских практик – их возможная несогласованность между собой и между двумя родителями. В некоторых супружеских парах родители противоречат друг другу, в результате чего подросток может получать от них противоречивые послания: «А обязанности по дому, с этим проблемы. Я особенно – добрый человек, мне иногда проще самой сделать, но муж – он прямо заставляет» (мама подростка 12 лет, второй по рождению, трое детей, г. Нижний Новгород).

Анализ интервью показывает, что родители часто предпочитают заимствовать практики у своих родителей, но подвергают их отбору и оценке, в том числе проверяя их в процессе воспитания первого ребенка. Когда родители реагируют скорее гибко и открыто, дети получают разнообразный опыт при взаимодействии с ними, что обеспечивает освоение подростками

множества способов реагирования и практик поведения. При ригидном поведении практики родителей более однородны, в связи с чем возможности по освоению репертуара поведения и реагирования и взаимодействия в социуме у подростков уже и однообразнее.

## *Дискуссия*

В настоящем исследовании изучается родительское поведение в контексте развития самоорганизации подростков, обучающихся в средней школе. Обсуждаются родительские практики, поддерживающие самоорганизацию подростков и их академическую успеваемость.

Мы можем видеть, что в случае, если подросток в целом справляется с учебной деятельностью, доверие родителей относительно учебы повышается и родители предпочитают меньше вмешиваться, ожидая, что ребенок сам подойдет за помощью, но в целом справится самостоятельно. В случае, когда между родителем и подростком существуют более доверительные отношения, родитель, как правило, более спокоен – по всей видимости, чувствуя, что имеет возможность контролировать ситуацию благодаря тому, что подросток старается ничего не утаивать, в том числе низкие оценки. Это согласуется с результатами исследования, в котором показано, что взаимное доверие помогает родителю больше отпустить ситуацию, поскольку родитель чувствует, что может оказать своевременное воздействие, потому что подросток открыт и готов сообщить о своих затруднениях [Rezaei et al., 2019]. В обратном случае, когда подросток получает низкие оценки, родительский контроль увеличивается, в связи с чем можно утверждать, что поведение подростка во многом определяет поведение взрослого – как, например, показывает другое зарубежное исследование, где матери боязливых детей меняют свое поведение и чаще стремятся защитить своего ребенка [Mesurado et al., 2018].

Родительские практики переживаются родителями как более эффективные, если их поведение включает четыре базовых принципа, способствующих развитию самостоятельности и саморегуляции [Grolnick, 2009], а именно: активное участие в учебной деятельности, поддержку самоорганизации, обеспечение структуры (ясные инструкции и правила) и поддержку автономии. Эти родители переживают себя как более компетентных, а успеваемость детей-подростков оценивается ими как более высокая, что соотносится с другими исследованиями (например, [Mora, Escardíbul, 2018]). Родители же, обеспечивающие только два принципа – поддержку автономии и структуру, но не принимающие активного участия в учебной деятельности (т.е. не применяющие разнообразный репертуар в помощи с учебным заданием, а однотипно напоминающие раз за разом о выполнении уроков), сталкиваются со сложностями в

развитии самоорганизации у детей в части учебной деятельности, с дефицитом навыков, а также с отсутствием мотивации к обучению и освоению самоорганизации и переживают собственную родительскую некомпетентность.

Более эффективным, в представлении родителей, оказывается поведение, где родители осуществляют поддержку детской самоорганизации в виде совокупного действия [Эльконин, 2014], когда самоорганизация ребенка начинается с совместных действий с родителем (вначале в бытовой сфере, а затем в учебной), после чего родитель постепенно отступает, освобождая место для становления активности ребенка, помогает подростку переживать собственную самоэффективность и создает возможность перехода на более высокую ступень самоорганизации. Выстраивание поведения подобным образом (где взрослый вмешивается в деятельность подростка только в тех случаях, когда тот не справляется, и родитель учитывает способности ребенка и зону его ближайшего развития) описывается в исследовании, ранее проведенном Д. Брунером с коллегами [Wood et al., 1976]. Родитель, склонный реагировать более ригидно, не создает необходимого пространства для перехода ребенка, игнорируя зону ближайшего развития, в связи с чем общий уровень самоорганизации снижается.

Другой интересный результат заключается в том, что открытые, принимающие родители показывают большой репертуар практик, из которых они могут выбирать, как вести себя применительно к различным ситуациям, и дают возможность подросткам осваивать различные способы реагирования, что, по всей видимости, впоследствии помогает подросткам лучше адаптироваться к социуму.

Данное исследование имеет ограничения: в интервью приняло участие небольшое количество информантов, анализ осуществлен только с опорой на материалы интервью, в связи с чем отсутствуют объективные данные об успеваемости и самоорганизации детей, возможна социальная желательность информантов.

## Выводы

1. Репертуар родительских практик может различаться, и те родители, которые сообщают о своем более гибком поведении и разнообразном репертуаре, оценивают своих детей как более успешно самоорганизующихся, чем те родители, которые рассказывают об узком репертуаре и ригидном поведении.

2. Родительское поведение, которое включает в себя три аспекта – активное вовлечение в учебную деятельность в случае затруднений (помощь с учебной деятельностью в виде различных форм участия), а также обеспечение автономии и структуры (ясные, последовательные инструкции) – воспринимается родителем как более успешная интервенция, и подросток оказывается более академически успешен, чем в случае с родителем, который обеспечивает автономию и структуру, но игнорирует вовлеченность и участие в учебной деятельности ребенка.

3. Родительское поведение во многом интуитивно и спонтанно, однако обычно складывается в последовательную стратегию, где родитель вначале действует совместно с подростком, а затем постепенно отступает и передает ребенку ответственность за самоорганизацию вначале бытовой сферы, а затем – учебной. Данное поведение переживается родителем как более эффективное, поскольку подросток, опираясь на предыдущий совместный опыт, лучше справляется с учебным материалом и бытовыми процессами, чем подростки, родители которых стремятся делать все за них.

4. По словам родителей, их поведение реактивно по отношению к поведению детей. В семьях, где подростки воспринимаются как более успешные и самостоятельно справляются с общеобразовательной программой, родители не вовлекаются в их образовательный процесс. И наоборот, когда оценки у подростка снижаются, родитель повышает свою включенность и родительский контроль.

5. Взаимное доверие родителя и подростка позволяет родителю давать подростку больше пространства для самоорганизации и самостоятельности, в связи с чем подросток имеет больше возможностей для совершенствования в данном навыке.

Среди перспектив исследования важно указать анализ нарративов подростков о своей собственной самоорганизации и ее связи с родительскими практиками.

## Финансирование

Исследование выполнено при финансовой поддержке Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» в рамках проекта «Развитие автономии и самостоятельности детей дошкольного и младшего школьного возраста» («Зеркальные лаборатории»).

## Литература

Волова М.Р. Самоорганизация учебной деятельности как междисциплинарный феномен. В кн.: Инновационные тенденции развития российской науки. Материалы XII Международной научно-практической конференции молодых ученых, часть II. Красноярск: Красноярский государственный аграрный университет, 2019. с. 140–144.

Иванова И.В. Саморазвитие личности подростков в процессе социально полезной деятельности. Ярославский педагогический вестник, 2019, 4, 15–22. doi.org/10.24411/1813-145X-2019-10447

Ишков А.Д. Психическая самоорганизация. Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет, 2009. URL: <https://mgsu.ru/organizations/RealizDogovorov/realizatsiya-2009/2009-4-polnye/11.4.1.12-uroven-samoorg-polnaya.pdf>

Каменева Т.Н. Родительские практики современных россиян. В кн.: Семья в современном мире. Сборник трудов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Курск: Курский государственный медицинский университет, 2017. С. 53–56.

Карабанова О.А. Детско-родительские отношения и воспитание в семье: кросс-культурный аспект. Современная зарубежная психология, 2017, 6(2), 15–26. doi.org/10.17759/jmfp.2017060202

Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной деятельности человека (структурно-функциональный аспект). Вопросы психологии, 1995, 1, 5–12.

Моросанова В.И., Бондаренко И.Н., Кондратюк Н.Г. Регуляторные ресурсы и эмоциональные состояния в преодолении трудностей самоорганизации в условиях самоизоляции. National Academy of Psychology (NAOP), 2021, 66(3), 280–290.

Петросян К.А., Носкова М.В. Психологические особенности личностной самоорганизации в подростковом возрасте. В кн.: Актуальные вопросы современной медицинской науки и здравоохранения: материалы VII Международной научно-практической конференции молодых ученых и студентов, 2022. С. 3111–3116.

Королёва Я.П. Родительские представления о практиках поддержки самоорганизации...

Попова А.Р., Кротова Е.С., Митрофанова О.Н. Самоорганизация и саморазвитие современного подростка. В кн.: Молодежь в XXI веке. Материалы IX молодежной научной конференции. Т 2. Курск: из-во «Университетская книга», 2019. С. 153–156.

Эльконин Б.Д. Событие действия (Заметки о развитии предметных действий II). Культурно-историческая психология, 2014, 10(1), 11–19.

Affuso G., Vacchini D., Miranda M.C. The contribution of school-related parental monitoring, self-determination, and self-efficacy to academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 2017, 110(5), 565–574. doi.org/10.1080/00220671.2016.1149795

Bandura A., Barbaranelli C., Caprara G.V., Pastorelli C. Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child development*, 2001, 72(1), 187–206. doi.org/10.1111/1467-8624.00273

Baumeister R. *Self-regulation and self-control: Selected works of Roy F. Baumeister*. Routledge, 2018.

Braun V., Clarke V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 2006, 3(2), 77–101. doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Cooper H., Lindsay J.J., Nye B. Homework in the home: How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary educational psychology*, 2000, 25(4), 464–487. doi.org/10.1006/ceps.1999.1036

Cui M., Graber J.A., Metz A., Darling C.A. Parental indulgence, self-regulation, and young adults' behavioral and emotional problems. *Journal of Family Studies*, 2019, 25(3), 233–249. doi.org/10.1080/13229400.2016.1237884

Grolnick W.S. The role of parents in facilitating autonomous self-regulation for education. *Theory and Research in Education*, 2009, 7(2), 164–173. doi.org/10.1177/1477878509104321



Koehn A.J., Kerns K.A. Parent-child attachment: Meta-analysis of associations with parenting behaviors in middle childhood and adolescence. *Attachment & human development*, 2018, 20(4), 378–405.

Mesurado B., Vidal E.M., Mestre A.L. Negative emotions and behaviour: The role of regulatory emotional self-efficacy. *Journal of adolescence*, 2018, 64, 62–71. doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.01.007

Mora T., Escardíbul J.O. Home environment and parental involvement in homework during adolescence in Catalonia (Spain). *Youth & Society*, 2018, 50(2), 183–203. doi.org/10.1177/0044118X1562

Rezaei S., PourHadi S., Shabahang R. Relationship of Perceived Parenting Styles with Self-Control Capacity and Affective Self-Regulation Among Delinquent Adolescents. *Caspian Journal of Neurological Sciences*, 2019, 56–65.

Sturge-Apple M.L., Li Z., Martin M.J., Jones-Gordils H.R., Davies P.T. Mothers' and fathers' self-regulation capacity, dysfunctional attributions and hostile parenting during early adolescence: A process-oriented approach. *Development and psychopathology*, 2020, 32(1), 229–241. doi.org/10.1017/S0954579418001694

Wong M.M. Perceptions of parental involvement and autonomy support: their relations with self-regulation, academic performance, substance use and resilience among adolescents. *North American Journal of Psychology*, 2008, 10(3), 1–23.

Wong R.S., Ho F.K., Wong W.H., Tung K.T., Chow C.B., Rao N., Chan K.L., Ip P. Parental involvement in primary school education: Its relationship with children's academic performance and psychosocial competence through engaging children with school. *Journal of Child and Family Studies*, 2018, 27, 1544–1555. doi.org/10.1007/s10826-017-1011-2

Wood D., Bruner J.S., Ross G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1976, 17(2), 89–100.

Поступила в редакцию: 4 июня 2023 г. Дата публикации: 20 декабря 2023 г.

## Приложения

Фрагмент гайда интервью с родителями.

*Вопросы родителям про самоорганизацию подростка в учебной и бытовой сферах.*

| Описание сферы   | Вопросы  | Комментарии, идеи   |
|--|--|---|
| Стиль жизни, образовательное пространство ребенка и возможности семьи. | 1. Расскажите, пожалуйста, сколько вам лет, про ваше образование и работу.<br>2. Расскажите, пожалуйста, максимально подробно про вашу семью. Про всех, кто живет с вами. Чем занимается каждый член семьи?<br>3. Сколько у вас детей? Какой у них возраст? Про каждого ребенка: учится ребенок/ходит в сад?   | <i>Цель: понять социальную ситуацию, в которой находится семья (кто, что, где и как).</i>   |
| Самоорганизация учебного процесса: выполнение домашнего задания        | 1. Сложно ли ребенку начать выполнять домашнее задание/приступить к выполнению домашних обязанностей? Часто ли он отвлекается во время выполнения?<br>2. Кто следит за тем, чтобы он доделал домашнее задание до конца?<br>3. Кто определяет время выполнения домашнего задания: существует ли договоренность, в какое время ребенок садится выполнять домашнее задание?<br>4. Как организуется выполнение домашнего задания – про выполнение напоминает родитель или сам ребенок садится выполнять?<br>5. Что ребенок делает самостоятельно по домашнему заданию, в чем вы ему помогаете? Как (напоминаете, садись вместе с ребенком, даете советы и т.д.)?<br>6. За какие предметы садится в первую очередь (те, которые нравятся; получаются)?<br>7. Если отвлекается во время уроков, то самостоятельно ли возвращается к продолжению выполнения домашнего задания? Как (отводит определенное количество времени на паузу, уговаривает себя и т.д.)? | <i>Цель: собрать информацию о внеучебной деятельности и о том, как ребенок справляется с ней. Как ребенок организует выполнение домашнего задания? В чем заключается роль родителя в этот момент?</i> |

|                                  |   |  |
|----------------------------------|---|--|
|                                  | 8. Как бы вы оценили текущий уровень самоорганизации в выполнении домашних заданий (по шкале от 1 до 10)?   |  |
| Самоорганизация подростка в быту | <p>1. Если ваш ребенок остается дома один, как он организует свое время?</p> <p>2. В целом, какие бытовые дела ребенок выполняет сам? Как вы об этом договорились (какие правила)? Доводит ли он дела до конца? Сам ли определяет время для них?</p> <p>3. Приходится ли вам напоминать? Как ведет себя ребенок после напоминания (сразу выполняет; выполняет в то время, которое сам выбирает)?</p> <p>4. Поощряете ли вы самостоятельность ребенка в вопросе бытовых обязанностей? Как (например, какие слова родитель говорит в случае выполнения обязанностей)?</p> <p>5. Как регулируется поведение ребенка в случае, если он не выполнил бытовую обязанность?</p> <p>6. Если говорить в целом о текущем уровне самоорганизации вашего ребенка в быту, то как бы вы его оценили (по шкале от 1 до 10)?</p> | <p><i>Цель: понять, как видит родитель уровень самостоятельности и самоорганизации ребенка в быту. Что он делает самостоятельно?</i></p> |

### Сведения об авторах

Королева Яна Павловна. Психолог, стажер-исследователь, Национальный Исследовательский Институт «Высшая Школа Экономики» (НИУ ВШЭ), Потаповский переулок, д. 16, стр. 10, 101000, Москва, Россия.

E-mail: yakoroleva@hse.ru

### Ссылка для цитирования

Королева Я.П. Родительские практики поддержки самоорганизации подростков. Психологические исследования. 2023. Т. 16, № 91. С. 3. URL: <https://psystudy.ru>

Адрес статьи: <https://doi.org/10.54359/ps.v16i91.1453>

### ***Koroleva Y.P.<sup>1</sup> Parental practices of supporting self-organization of adolescents***

<sup>1</sup> National Research Institute "Higher School of Economics" (HSE), Moscow, Russia

The current article explores parents' perceptions of their own practices in supporting the self-organization of their adolescent children. We present results of an empirical study focused on how parents view the relationships between their parenting practices with the development of self-organization, and the academic performance of adolescents. The study involved participants from 14 families, including parents and their adolescent children aged 11-15. Based on the analysis of interviews, we identified and described parental views on parenting practices, the specifics of their selection, and the differentiation between a flexible or rigid repertoire of practices. The results indicated that parents who reported being able to react differently to various situations, having a more flexible practice repertoire, perceived themselves as more competent. They also perceived their children as more academically successful and efficient in terms of self-organization. On the other hand, parents with a narrower and more rigid repertoire, who applied strict control or were inconsistent in their practices, more often reported lower parental competence and the ineffectiveness of their practices in supporting the self-organization of their adolescent children.

**Keywords:** self-organization, adolescents, parental practices, parental behavior, parental control

#### **Funding**

The study was carried out with the financial support of the National Research University "Higher School of Economics" within the framework of the project "Development of autonomy and independence of preschool and primary school children" ("Mirror Laboratories").

#### **References**

Affuzo G., Bakkini D., Miranda M.S. The contribution of parental control, self-determination and self-efficacy associated with school to academic achievements. *The Journal of Educational Research*, 2017, 110(5), 565–574. doi.org/10.1080/00220671.2016.1149795

Bandura A., Barbaranelli S., Caprara G.V., Pastorelli S. Beliefs in self-efficacy as factors determining children's aspirations and career trajectories. *Child development*, 72(1), 187–206. doi.org/10.1111/1467-8624.00273

Baumeister R. *Self-regulation and self-control: Selected works of Roy F. Baumeister*. Routledge, 2018.

Brown V., Clark V. The use of thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 2006, 3(2), 77–101. doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Cohen A.J., Kerns K.A. Attachment of parents to a child: a meta-analysis of associations with parental behavior in middle childhood and adolescence. *Attachment and human development*, 2018, 20(4), 378–405.

Cooper H., Lindsay J.J., Nye B. Homework at home: how do differences in the style of students, family and parents affect the process of homework. *Modern psychology of education*, 2000, 25(4), 464–487. doi.org/10.1006/ceps.1999.1036

El'konin B.D. Sobytie dejstvija (Zametki o razvitii predmetnyh dejstvij II). *Kul'turno-istoricheskaja psihologija*, 2014, 10(1), 11–19. (In Russian)

Grolnik U.S. The role of parents in promoting autonomous self-regulation of education. *Theory and research in education*, 2009, 7(2), 164–173. doi.org/10.1177/1477878509104321

Ishkov A.D. Psihicheskaja samoorganizacija. Nacional'nyj issledovatel'skij Moskovskij gosudarstvennyj stroitel'nyj universitet, 2009. URL: <https://mgsu.ru/organizations/RealizDogovorov/realizatsiya-2009/2009-4-polnye/11.4.1.12-uroven-samoorg-polnaya.pdf> (In Russian)

Ivanova I.V. Samorazvitie lichnosti podrostkov v processe social'no poleznoj dejatel'nosti. *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik*, 2019, 4, 15–22. doi.org:10.24411/1813-145X-2019-10447 (In Russian)

Kameneva T.N. Roditel'skie praktiki sovremennyh rossijan. *Sem'ja v sovremennom mire. Sbornik trudov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem*. Kursk: Kurskij gosudarstvennyj medicinskij universitet, 2017, 53–56. (In Russian)

Karabanova O.A. Detsko-roditel'skie otnoshenija i vospitanie v sem'e: kross-kul'turnyj aspekt. Sovremennaja zarubezhnaja psihologija, 2017, 6(2), 15–26. doi.org/10.17759/jmfp.2017060202 (In Russian)

Konopkin O.A. Psihicheskaja samoreguljacija proizvol'noj dejatel'nosti cheloveka (strukturno-funkcional'nyj aspekt). Voprosy psihologii, 1995, 1, 5–12. (In Russian)

Mesurado B., Vidal E.M., Mestre A.L. Negative emotions and behavior: the role of regulatory emotional self-efficacy. Journal of Adolescence, 2018, 64, 62–71. doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.01.007

Mora T., Escardibul H.O. Home environment and parents' participation in homework during adolescence in Catalonia (Spain). Youth and society, 2018, 50(2), 183–203. doi.org/10.1177/0044118X1562

Morosanova V.I., Bondarenko I.N., Kondratjuk N.G. Reguljatornye resursy i jemocional'nye sostojanija v preodolenii trudnostej samoorganizacii v uslovijah samoizoljicii. National Academy of Psychology (NAOP), 2021, 66(3), 280–290. (In Russian)

Petrosjan K.A., Noskova M.V. Psihologicheskie osobennosti lichnostnoj samoorganizacii v podrostkovom vozraste. Aktual'nye voprosy sovremennoj medicinskoj nauki i zdravoohranenija: materialy VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii molodyh uchënyh i studentov, 2022, 3111–3116. (In Russian)

Popova A.R., Krotova E.S., Mitrofanova O.N. Samoorganizacija i samorazvitie sovremennogo podrostka. Molodezh' v XXI veke. Materialy IX molodezhnoj nauchnoj konferencii, Vol. 2. Kursk, Universitetskaja kniga, 2019, 153–156. (In Russian)

Rezai S., Purhadi S., Shabahang R. The relationship of perceived parenting styles with the ability to self-control and affective self-regulation in delinquent adolescents. Caspian Journal of Neurological Sciences, 2019, 56–65.

Sturge-Apple M.L., Lee Z., Martin M.J., Jones-Gordils H.R., Davis P.T. The ability of mothers and fathers to self-regulation, dysfunctional attributions and hostile upbringing in early adolescence: a

process-oriented approach. *Development and Psychopathology*, 2020, 32(1), 229–241. doi.org/10.1017/S0954579418001694

Tsui M., Graber J.A., Metz A., Darling S.A. Parental indulgence, self-regulation and behavioral and emotional problems of young people. *Journal of Family Studies*, 2019, 25(3), 233–249. doi.org/10.1080/13229400.2016.1237884

Volova M.R. Samoorganizacija uchebnoj dejatel'nosti kak mezhdisciplinarnyj fenomen. Innovacionnye tendencii razvitija rossijskoj nauki. *Materialy XII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii molodyh uchenyh*, Vol. II. Krasnojarsk: Krasnojarskij gosudarstvennyj agrarnyj universitet, 2019, 140–144. (In Russian)

Wong M.M. Perception of parental participation and support of autonomy: their relationship with self-regulation, academic performance, substance use and resilience of adolescents. *North American Journal of Psychology*, 2008, 10(3), 1–23.

Wong R.S., Ho F.K., Wong W.H., Tung K.T., Chow S.B., Rao N., Chan K.L., Ip P. Involvement of parents in primary school education: its relationship with children's academic performance and psychosocial competence through the involvement of children in school. *Journal of Child and Family Research*, 2018, 27, 1544–1555. doi.org/10.1007/s10826-017-1011-2

Wood D., Bruner J.S., Ross G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1976, 17(2), 89–100.

#### Information about authors

*Koroleva Yana Pavlovna*. Psychologist, trainee researcher at the National Research Institute "Higher School of Economics" (HSE), Potapovsky Lane, 16, p. 10, 101000, Moscow, Russia.

E-mail: [yakoroleva@hse.ru](mailto:yakoroleva@hse.ru)

For citation: Koroleva Y. P. Parental practices of supporting self-organization of adolescents. *Psichologicheskie Issledovaniya*, 2023, Vol. 16, No. 91, p. 3. <https://psystudy.ru>