

ПСИХОЛОГИЯ PSYCHOLOGY



Оригинальное исследование

УДК: 159.9

DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-3-1-0

¹⁾ Городова Т.А. *,
²⁾ Овсяникова Е.А. ,
²⁾ Худаева М.Ю. 

**Психолого-педагогические условия развития субъектности
в младшем школьном возрасте**

¹⁾ Центр образования №1 г. Белгорода
ул. Николая Чумичова, д. 53-а, г. Белгород, 308001, Россия
²⁾ Белгородский государственный национальный
исследовательский университет
ул. Студенческая, д. 14, г. Белгород, 308007, Россия
Belgorod80@mail.ru*

*Статья поступила 31 мая 2026; принята 15 сентября 2026;
опубликована 30 сентября 2026*

Аннотация. Введение. В качестве главного ориентира для современного начального общего образования рассматривается превращение воспитанника в подлинного субъекта как познавательной деятельности, так и повседневной жизни. В младшем школьном возрасте происходит активное развитие произвольности, целеполагания, самоорганизации, что является основой субъектности личности. *Цель исследования* – изучить психолого-педагогические условия, обеспечивающие результативное развитие субъектности в младшем школьном возрасте. *Материалы и методы.* Выборку исследования составили 364 респондента: 196 младших школьников 1-4-х классов (111 девочек, 85 мальчиков), 8 учителей начальных классов и 160 родителей. Экспериментальную и контрольную группы составили по 50 учащихся 3-4-х классов МАОУ «Центр образования №1» г. Белгорода. Диагностический комплекс включал методику исследования уровня развития субъектности ребенка (Н.И. Вьюнова, Н.А. Жесткова), методики самооценки волевых качеств и решения воображаемых ситуаций (М.В. Матюхина, С.Г. Ярикова), модифицированную методику «Какой Я?» (М. Кун), опросник субъектности педагога (Е.Н. Волкова, И.А. Серегина), методику «Стиль педагогического общения» (СТОП), авторскую анкету для родителей и лист экспертных оценок. Статистическая обработка проводилась в среде SPSS с применением критериев Краскела – Уоллиса, U-Манна – Уитни, Т-Вилкоксона, ϕ^2 -углового преобразования Фишера и коэффициента ранговой корреляции Спирмена. *Результаты.* Установлены структурные и гендерные особенности субъектности младших школьников: девочки демонстрируют достоверно более высокие показатели субъектности по отношению к себе ($U_{\text{эмп}} = 3670$, $p \leq 0,01$), к Другому ($U_{\text{эмп}} = 3762$, $p \leq 0,01$) и общего интегрального уровня развития субъектности ($U_{\text{эмп}} = 3639$, $p \leq 0,01$). Выявлено рассогласование между детской самооценкой самостоятельности и экспертной оценкой педагогов ($T_{\text{эмп}} = -12,07$,

$p \leq 0,01$). Корреляционный анализ позволил определить ядро субъектности (активность, самостоятельность, ответственность, рефлексия, конструктивное взаимодействие). Разработана и апробирована программа психологического сопровождения (12 групповых занятий с учащимися и просветительский блок для педагогов и родителей). На контрольном этапе в экспериментальной группе зафиксирована статистически достоверная положительная динамика по всем базовым шкалам ($p \leq 0,01$), подтверждающая эффективность созданных условий. **Заключение.** Доказано, что развитие субъектности детерминируется интеграцией внутренних (позитивная Я-концепция, рефлексивность, внутренний план действий, ориентация на партнерство) и внешних (психологическое просвещение микросоциума, развивающая программа) условий.

Ключевые слова: субъектность; младший школьный возраст; субъектная позиция; рефлексия; самостоятельность; ответственность; развивающая программа; субъект-субъектное взаимодействие; образовательная среда

Информация для цитирования: Городова Т.А., Овсяникова Е.А., Худаева М.Ю. Психолого-педагогические условия развития субъектности в младшем школьном возрасте // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2026. Т.12. № 3. С. 130-145. DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-3-1-0.

Благодарности. Статья посвящается 150-летию Белгородского национального исследовательского университета и его многолетней традиции научного исследования психолого-педагогических механизмов становления личности, передовых образовательных практик, интеграции науки, образования и воспитания.

¹⁾ Т.А. Gorodova* ,

²⁾ Е.А. Ovsyanikova ,

²⁾ М.У. Khudaeva 

**Psycho-pedagogical conditions for the emergence
and development of primary school students' agency
in the educational environment**

¹⁾ Education Center №1, Belgorod
53-a Nikolay Chumichev St., Belgorod, 308001, Russia

²⁾ Belgorod State National Research University,
14 Studencheskaya St., Belgorod, 308007, Russia
Belgorod80@mail.ru*

*Received on May 31, 2026; accepted on September 15, 2026;
published on September 30, 2026*

Abstract. Introduction. The transformation of the student into a genuine agent – both of cognitive activity and of everyday life – is viewed as the primary guiding principle of modern primary education. It is during this developmental stage that the fundamental personal mechanisms of volitional control, goal-setting, self-organization, and reflective self-awareness begin to emerge. *The purpose of the study:* to theoretically substantiate, develop, and experimentally verify a comprehensive set of external and internal psycho-pedagogical conditions that foster the effective development of primary school children's agency. *Materials and methods.* The study involved 364 participants: 196 primary school students in years 1-4 (111 girls and 85 boys), eight primary school teachers and 160

parents. The experimental and control groups each comprised 50 pupils in years 3 and 4 (Center of Education №1, Belgorod). The diagnostic toolkit encompassed the Child Agency Assessment Technique (N.I. Vyunova, N.A. Zhestkova), Volitional Self-Assessment and Imaginary Situations tests (M.V. Matyukhina, S.G. Yarikova), the modified “Who Am I?” technique (M. Kuhn), Teacher Agency Questionnaire (E.N. Volkova, I.A. Seregina), STOP Pedagogical Communication Style inventory, parental questionnaires, and teacher expert evaluation forms. Statistical data processing was executed in SPSS using Kruskal-Wallis, Mann-Whitney U, Wilcoxon T, Fisher's ϕ^* transformation, and Spearman's rank correlation. *Results.* Structural and gender-specific peculiarities of agency were identified: girls demonstrated significantly higher levels of agency towards themselves ($U_{\text{emp}} = 3670$, $p \leq 0.01$), towards others ($U_{\text{emp}} = 3762$, $p \leq 0.01$), and integrated agency ($U_{\text{emp}} = 3639$, $p \leq 0.01$). A substantial divergence between children's self-assessed autonomy and teachers' expert assessments was documented ($T_{\text{emp}} = -12.07$, $p \leq 0.01$). A 12-session developmental intervention targeting students and an educational module for teachers and parents were implemented. A postintervention assessment revealed statistically significant improvements across all agency dimensions in the experimental group ($p \leq 0.01$). *Conclusions.* The findings substantiate that the emergence of agency is contingent upon the synergistic unity of internal personal resources (self-worth, reflection, internal action plan) and external environmental mediation.

Keywords: agency; primary school age; subject position; reflection; independence; responsibility; developmental psychological program; subject-subject interaction; educational environment

Information for citation: Gorodova, T.A., Ovsyanikova, E.A. and Khudaeva, M.Y. (2026), “Psycho-pedagogical conditions for the emergence and development of primary school students' agency in the educational environment”, *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 12 (3), 130-145, DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-3-1-0.

Acknowledgments. This article is dedicated to the 150th anniversary of Belgorod National Research University and its long-standing tradition of researching the psychological and pedagogical mechanisms of personality development, advanced educational practices, and the integration of science, education, and upbringing.

Введение (Introduction). Трансформация социокультурных и технологических реалий XXI века выдвигает принципиально новые требования к личностным качествам подрастающего поколения. Фундаментальной задачей системы непрерывного образования становится содействие формированию самодостаточной, инициативной, внутренне свободной и социально ответственной личности, выступающей подлинным автором собственной жизнедеятельности. В связи с этим в категориальном аппарате современной психологической и педагогической науки категория «субъектность» приобретает статус системообразующего концепта, интегрирующего процессы самодетерминации, смыслопорождения и произвольной регуляции поведения человека.

Особую сензитивность и пластичность по отношению к становлению субъектного опыта имеет младший школьный возраст. «Данный этап онтогенеза знаменует собой кардинальную перестройку социальной ситуации развития: вхождение в систематическую учебную деятельность, обретение нового социально значимого статуса обучающегося, формирование способности к рефлексии, произвольности психических процессов и планированию действий во внутреннем плане» (Божович, 2008; Выготский, 1996; Давыдов, 1996; Цукерман, 2008). Именно

в младшем школьном возрасте создаются предпосылки для перехода от реактивного, опосредованного взрослым поведения к осознанному саморегулированию, автономии и инициативности в решении учебных и коммуникативных задач.

Нормативно-целевые ориентиры начального общего образования, закрепленные в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС НОО), акцентируют исключительную важность формирования универсальных учебных действий и личностных результатов обучения. В портрете выпускника начальной школы ведущее место отводится характеристикам деятельного, любознательного, критически мыслящего ученика, владеющего культурой учения, способного отвечать за свои поступки, обосновывать собственную позицию и выстраивать продуктивный диалог со сверстниками и взрослыми (Слободчиков, 2005: 6).

Методологический фундамент исследования субъектности заложен в фундаментальных трудах отечественной психологической школы субъектного и деятельностного подходов (Абульханова, 1999; Ананьев, 2001; Брушлинский, 2003; Исаев, 2013; Конопкин, 1980; Огнев, 1997; Осницкий, 2010; Петровский, 1996; Рубинштейн, 2012; Селиванов, 2003; Слободчиков, 2005; Татенко, 1996). В этих концепциях субъектность трактуется как качественная определенность способа бытия человека, выражающаяся в его способности производить осознанные изменения в себе и окружающем мире, интегрировать внешние социокультурные требования с внутренними ценностными интенциями.

Специфика проявления субъектности на ранних этапах школьного онтогенеза исследовалась в работах В.А. Бардыниной, Н.А. Жестковой, О.С. Лапковой, И.А. Липчанской, М.А. Пыжьяновой, А.П. Рябищенковой (Бардынина, 2008; Жесткова, 2009; Лапова, 2007; Липчанская, 2003; Пыжьянова, 2006; Рябищенкова, 2004). Вместе с тем, несмотря на наличие теоретических наработок, в реальной образовательной практике сохраняется выраженный дефицит научно верифицированных моделей и программ, комплексно учитывающих микросредовые (семейные, школьные) и внутриличностные детерминанты становления субъектной позиции младшего школьника.

В настоящее время со всей очевидностью обнажаются следующие объективные противоречия:

- между социальным запросом на воспитание автономной, инициативной и ответственной личности и преобладанием в массовой школьной практике нормативно-репродуктивных методик, консервирующих объектную позицию ученика;
- между мощным потенциалом младшего школьного возраста для интериоризации субъектного опыта и дефицитом психолого-педагогических технологий, обеспечивающих гармонизацию субъектности по отношению к себе и социуму.

Цель исследования – теоретически обосновать, содержательно спроектировать и экспериментально проверить действенность комплекса психолого-педагогических условий, способствующих эффективному развитию субъектности младших школьников.

Гипотеза исследования: процесс развития субъектности младших школьников протекает результативно, если обеспечивается единство внешних и внутренних психолого-педагогических условий:

- внешние условия: повышение психологической компетентности педагогов и родителей в вопросах гармонизации социализации и индивидуализации ребенка; реализация специализированной развивающей программы психологического сопровождения в условиях класса;
- внутренние условия: позитивное ценностно-смысловое отношение к собственному «Я» и личности «Другого»; сформированность произвольного внутреннего плана действий; зрелость рефлексивных механизмов; направленность на субъект-субъектный характер межличностного взаимодействия.

Материалы и методы исследования (Methodology and methods). Эмпирическое исследование проводилось на базе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Центр образования №1» г. Белгорода. Общий объем выборки респондентов составил 364 человека.

Структура выборки распределилась следующим образом: 196 учащихся 1-4-х классов (111 девочек, 85 мальчиков; 1-е классы – 50 чел., 2-е классы – 46 чел., 3-е классы – 51 чел., 4-е классы – 49 чел.); 8 учителей начальных классов; 160 родителей обучающихся.

В качестве основного метода исследования был использован формирующий эксперимент. В экспериментальную и контрольную группы входили по 50 учащихся 3-4-х классов.

Диагностический инструментарий включал в себя следующие методики: «Методика исследования уровня развития субъектности ребенка» (Н.И. Вьюнова, Н.А. Жесткова), методика «Самооценка волевых качеств» и «Методику решения воображаемых экспериментальных ситуаций» (М.В. Матюхина, С.Г. Ярикова), модифицированный вариант методики «Какой Я?» (М. Кун), «Опросник изучения уровня развития субъектности педагога (Е.Н. Волкова, И.А. Серегина), опросник «Стиль общения педагога» (СТОП), авторская анкета для родителей, лист экспертной оценки учебной активности, самостоятельности, ответственности, рефлексивности и конструктивного взаимодействия младших школьников.

Математико-статистическая обработка данных осуществлялась в пакете IBM SPSS Statistics с использованием методов описательной статистики, критерия Краскела-Уоллиса (H), U-критерия Манна-Уитни, T-критерия Вилкоксона, углового преобразования Фишера (φ*) и ранговой корреляции Спирмена (rs).

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). На констатирующем этапе нашего исследования были изучены структурно-содержательные и гендерные характеристики субъектности младших школьников с помощью методики Н.И. Вьюновой и Н.А. Жестковой (табл. 1).

Таблица 1

**Распределение младших школьников
по уровню сформированности видов субъектности (%)**

Table 1

Distribution of primary school students by level of development of agency types (%)

Вид субъектности ребенка	Уровень развития видов субъектности (%)		
	Высокий	Средний	Низкий
Субъектность по отношению к самому себе	42,9	43,4	13,7
Субъектность по отношению к другим людям	5,6	34,7	59,7
Интеграция двух тенденций развития субъектности ребенка	24,0	48,0	28,0

Данные исследования показывают, что для большинства младших школьников характерны высокий и средний уровень развития субъектности по отношению к самому себе (43,4% и 42,9% соответственно). В то же время почти две трети младших школьников, принимавших участие в исследовании (59,7%), продемонстрировали низкий уровень развития субъектности по отношению к другим людям. Это свидетельствует о достаточно развитых навыках интроспекции и самооценки у младших школьников при дефиците эмпатийного понимания внутреннего мира партнера и некоторых сложностях в построении субъект-субъектных отношений.

Анализ результатов изучения интегрального показателя субъектности показал, что только четверть респондентов (24,0%) способна самостоятельно ставить цели саморазвития в совместной деятельности, согласовывать индивидуальные мотивы с потребностями группы и гибко регулировать стратегию коммуникативного поведения. 28,0% младших школьников демонстрируют пассивность, зависимость от внешнего руководства и неспособность продуктивно и бесконфликтно отстаивать свои позиции.

Сравнительный анализ гендерных особенностей субъектности младших школьников позволил констатировать наличие статистически достоверных различий между мальчиками и девочками (критерий U-Манна-Уитни): по субъектности к самому себе: $U_{\text{эмп}} = 3670$ ($p \leq 0,01$); по субъектности к другим людям: $U_{\text{эмп}} = 3762$ ($p \leq 0,01$); по интегральному уровню субъектности: $U_{\text{эмп}} = 3639$ ($p \leq 0,01$).

Девочки младшего школьного возраста опережают сверстников – мальчиков по уровню произвольной регуляции, глубине рефлексивного самоанализа, коммуникативной чувствительности и способности к кооперации. Результаты исследования показали, что для девочек наиболее характерен средний уровень субъектности, хотя группа с высокими значениями тоже весьма многочисленна. Среди мальчиков, напротив, преобладают низкие показатели. Подобное различие связано с гетерохронностью их психосоциального созревания.

Далее представим компонентный анализ субъектности и специфику ее экспертного оценивания.

Сопоставление результатов самооценки характеристик субъектности младшими школьниками и экспертной оценки педагогов позволило вскрыть феномен неадекватности детских самооценочных суждений (табл. 2 и 3). Применение критерия Т-Вилкоксона зафиксировало высокодостоверное расхождение между самооценкой самостоятельности учащимися ($M_e = 4,45$) и ее экспертной оценкой учителями ($M_e = 3,78$; $T_{\text{эмп}} = -12,07$, $p \leq 0,01$). В оценке ответственности расхождение проявилось на уровне статистической тенденции ($M_{\text{дет}} = 4,02$; $M_{\text{пед}} = 3,87$; $T_{\text{эмп}} = -1,722$, $p \leq 0,10$). Младшие школьники склонны завышать собственные регуляторно-волевые ресурсы при одновременном преобладании экстерналистского локуса контроля (51% детей экстерналистски объясняют результаты деятельности).

Таблица 2

**Показатели самооценки компонентов субъектности учащимися
с разным уровнем ее развития (средний балл)**

Table 2

**Self-assessment indicators of agency components across students
with different agency levels (mean score)**

Критерии самооценки субъектности	Уровни развития субъектности младших школьников			Критерий $N_{\text{эмп}}$
	Низкий	Средний	Высокий	
Самооценка ответственности	3,9	4,0	4,1	1,5
Направленность ответственности	4,0	4,4	4,5	1,49
Самооценка	7,6	7,9	8,1	4,59
Самооценка самостоятельности	4,4	4,4	4,6	3,32

Примечание: **- $p \leq 0,01$; *- $p \leq 0,05$.

Чем выше уровень развития интегрального показателя субъектности, тем выше уровень самооценки и оценки своей ответственности и самостоятельности у младших школьников.

Тем не менее, значимых различий по критерию Краскела-Уоллиса на уровне $p \leq 0,05$ не зафиксировано.

Таблица 3

Экспертные оценки компонентов субъектности педагогами в группах учащихся с разным уровнем субъектности (средний балл)

Table 3

Teachers' expert assessment of agency components across student groups with different agency levels (mean score)

Критерии субъектности (экспертная оценка)	Уровни развития субъектности младших школьников			Критерий $H_{эмп}$
	Низкий	Средний	Высокий	
Учебная активность	2,3	3,8	4,9	136,4**
Самостоятельность	2,8	3,9	4,8	103,5**
Ответственность	2,8	4,0	4,8	97,03**
Способность к рефлексии	2,2	3,8	4,9	135,7**
Конструктивное взаимодействие с окружающей средой	4,1	4,5	4,6	9,93**

Примечание: ** - $p \leq 0,01$; * - $p \leq 0,05$.

Чем выше уровень развития субъектности младших школьников, тем выше педагоги оценивают учебную активность, самостоятельность, ответственность, способность к рефлексии и конструктивное взаимодействие детей.

Критерий Краскела-Уоллиса (H) продемонстрировал высокодостоверные различия ($p \leq 0,01$) по всем экспертным шкалам в группах с различным интегральным уровнем субъектности (табл. 3). Учащиеся с высоким уровнем субъектности получают максимальные экспертные оценки по учебной активности ($H_{эмп} = 136,40$), рефлексии ($H_{эмп} = 135,70$), самостоятельности ($H_{эмп} = 103,50$) и ответственности ($H_{эмп} = 97,03$). Примечательно, что сами мальчики и девочки по уровню самооценки компонентов значимо не различаются ($p > 0,05$), однако педагоги оценивают девочек достоверно выше мальчиков по параметрам учебной активности ($U_{эмп} = 3914$, $p \leq 0,05$), ответственности ($U_{эмп} = 3667$, $p \leq 0,05$), рефлексии ($U_{эмп} = 3783$, $p \leq 0,05$) и конструктивного взаимодействия ($U_{эмп} = 3962$, $p \leq 0,05$).

Для установления системообразующих факторов субъектного развития был проведен корреляционный анализ Спирмена (табл. 4).

Корреляционный анализ эмпирически подтвердил существование целостного «ядерного» симптомокомплекса субъектности. Выявлены тесные прямые корреляционные связи ($p \leq 0,01$) между интегральной субъектностью и следующими показателями: учебной активностью ($r_s = 0,787$), рефлексивностью ($r_s = 0,782$), ответственностью ($r_s = 0,685$) и самостоятельностью ($r_s = 0,647$).

Становление субъектной позиции ребенка разворачивается в контексте субъектного пространства воспитывающих взрослых. Анкетирование родителей показало, что большинство интуитивно ассоциирует субъектность с самостоятельностью (55%) и независимостью (50%). При высоком декларируемом уровне родительской заботы (52% уделяют внимание воспитанию непрерывно, 95% систематически хвалят детей) отмечается дефицит поддержки коммуникативной автономии: 57% детей редко принимают гостей-сверстников, а 58% родителей фиксируют эмоциональную неустойчивость и обидчивость детей при столкновении с критикой.

Таблица 4

Корреляционные связи между критериями и видами субъектности младших школьников (r_s)

Table 4

Correlation matrix between agency criteria and agency types of primary school children (r_s)

Критерии	Вид субъектности			Самооценка субъектности младшими школьниками			Экспертная оценка субъектности младших школьников учителями				
	Субъектность по отношению к себе	Субъектность по отношению к другому	Интеграция 2-х тенденций развития субъектности	Самооценка ответственности	Самооценка	Самооценка самостоятельности	Учебная активность	Самостоятельность	Ответственность	Способность к рефлексии	Конструктивное взаимодействие с окружающей средой
Самооценка ответственности	0,134	0,048	0,101	1,000	0,483**	0,439**	0,146*	0,222**	0,354**	0,052	0,123
Самооценка	0,157*	0,037	0,099	0,483**	1,000	0,593**	0,158**	0,280**	0,264**	0,088	0,132
Самооценка самостоятельности	0,070	-0,032	0,012	0,439**	0,593**	1,000	0,072	0,269**	0,110	-0,003	0,039
Учебная активность	0,758**	0,719**	0,787**	0,146*	0,158**	0,072	1,000	0,714**	0,717**	0,773**	0,347**
Самостоятельность	0,648**	0,576**	0,647**	0,222**	0,280**	0,269**	0,714**	1,000	0,692**	0,655**	0,379**
Ответственность	0,691**	0,607**	0,685**	0,354**	0,264**	0,110	0,717**	0,692**	1,000	0,669**	0,420**
Способность к рефлексии	0,704**	0,778**	0,782**	0,052	0,088	-0,003	0,773**	0,655**	0,669**	1,000	0,322**
Конструктивное взаимодействие с окружающей средой	0,240**	0,117	0,176*	0,123	0,132	0,039	0,347**	0,379**	0,420**	0,322**	1,000

Примечания: * - $p \leq 0,05$; ** - $p \leq 0,01$

Изучение субъектного потенциала учителей начальных классов с применением методики Е.Н. Волковой и И.А. Серегинной показало следующие результаты (табл. 5).

37% педагогов оценивают себя как активных, инициативных творцов собственной жизни. Только у половины учителей такие критерии субъектности, как профессиональное самосознание, позитивная, гибкая, открытая Я-концепция сформированы на высоком и среднем уровне. 63% педагогов считают себя свободными в выборе собственного жизненного пути и несут ответственность за него. Стремление к саморазвитию демонстрирует 63% выборки.

Согласно результатам тестирования с помощью опросника «Стиль общения педагога», практически половина опрошенных демонстрирует склонность к директивной модели взаимодействия с обучающимися. При таком подходе учащийся воспринимается преимущественно как пассивный субъект, деятельность которого строго регламентируется

нормативными требованиями. Другая половина респондентов ориентирована на демократический стиль взаимодействия с детьми.

Таблица 5

Распределение педагогов по уровням сформированности критериев субъектности (%)

Table 5

Distribution of teachers across agency criteria development levels (%)

Критерии субъектности педагогов	Уровень сформированности (%)		
	Высокий	Средний	Низкий
Активность	13	25	62
Самосознание	13	37	50
Свобода выбора и ответственность за него	13	50	37
Осознание собственной уникальности	13	37	50
Понимание и принятие других	13	62	25
Саморазвитие	37	26	37

Результаты исследования легли в основу разработки программы развития субъектности в младшем школьном возрасте. Развивающий комплекс включал 12 структурированных групповых занятий (продолжительностью 60 мин, 1 раз в неделю) для учащихся экспериментальной группы (n = 50), а также серию тематических семинаров и консультаций для учителей и родителей (табл. 6).

Таблица 6

Тематический план программы развития субъектности младших школьников

Table 6

Thematic syllabus of the primary school students' agency development program

№	Цели	Формы, методы, техники	Методическое обеспечение	Время (ч)
Модуль развивающей работы с учащимися				
1.	Знакомство, создание доверительной атмосферы, стимуляция мотивации самопознания и позитивного настроения.	Игры «Снежный ком», «Визитка», упражнения «Хочу – могу – надо», «Логические задачи», «Подарим друг другу улыбку».	Бланки визиток, мяч, лепестки	1
2.	Формирование целостного образа своего «Я» и личности Другого, актуализация саморазвития и рефлексии.	Разминка «Хрустальный шар», упражнения «Ниточки тепла», «Главная учебная сила», сказкотерапия «Козленок Хрюпигав», «Аплодисменты».	Хрустальный шар, шерстяная нить.	1
3.	Укрепление позитивного самоотношения, самопринятия, развитие внутреннего плана действий и эмпатии.	Разминка «Атомы», упражнения «Кто Я?», «Мои плюсы и минусы», арт-техника «Мое отражение в волшебных зеркалах», «Доброе тепло».	Альбом для рисования, цветные карандаши, шаблон для	1

№	Цели	Формы, методы, техники	Методическое обеспечение	Время (ч)
			рисования зеркала.	
4.	Развитие самосознания, рефлексивных навыков, коммуникативной пластичности и умения слушать партнера.	Разминка «Подари другу настроение», ранжирование «Постройся в ряд по признаку», самопрезентация «Рассказ о своем Я», «Друг».	Карточки признаков.	1
5.	Осознание индивидуальной уникальности, освоение конструктивного взаимодействия, мыслительное планирование.	Разминка «Эстафета хороших известий», психогимнастика «Я не такой, как все», кейс «Как расселить людей в доме?», «Костер дружбы».	Бумага, маркеры, воздушные шары.	1
6.	Развитие субъектной ответственности за выбор и поступки, формирование доверительного взаимодействия.	Техника «Слепой и поводырь», анализ нравственных кейс-ситуаций, сказка «Я не такой, как все!», логические задания, «Барометр настроения».	Бланки ситуаций, мяч.	1
7.	Осознание психологических границ «Я», формирование активной жизненной позиции и субъект-субъектного отношения.	Разминка «Подари цветочек», упражнения «Очередь», «Ассоциации», метафорический рисунок «Я – ромашка», «Цветопись настроения».	Заготовки цветов, краски.	1
8.	Интериоризация личностных ресурсов, преодоление неуверенности, развитие внутреннего плана действий.	Упражнения «Сладкий мяч», «Что я могу сказать о себе хорошее», целеполагание «Я бы хотел стать более...», психотехника «Ночной поезд».	Мяч, бланки самоописания.	1
9.	Гармонизация отношения к своему «Я» и «Я» сверстника, развитие децентрации и рефлексивного мышления.	Разминка «Ласковые руки – добрый взгляд», упражнения «Пять моих хороших качеств», «Мы похожи – мы отличаемся», притча «Туча», «Радость».	Альбом для рисования, цветные карандаши.	1
10.	Овладение регуляцией границ личностного контакта, анализ субъектного опыта преодоления неудач.	Разминка «Коробка переживаний», рефлексивный практикум «Мои достижения и неудачи», арт-терапия «Ладони», сказка «Перчатка».	Бумага, цветные карандаши, коробка, «волшебная» подушка.	1

№	Цели	Формы, методы, техники	Методическое обеспечение	Время (ч)
11.	Укрепление межличностного доверия, сплоченности, уверенности в действиях, закрепление партнерского стиля.	Разминка «Ласковое имя», ролевая игра «Прогулка с компасом», упражнения «Копилка трудностей», «Плохо–Хорошо», «Доброе тепло».	Бумага для рисования, цветные карандаши, мяч.	1
12.	Интеграция субъектного опыта, рефлексия личностного роста, позитивное смысловое проектирование будущего.	Игровое упражнение «Цыганка», коллективный арт- проект «Моя Вселенная», групповое конструирование, ритуал «Пожелания по кругу».	Шаль, карты (с качествами личности), бумага, цветные карандаши, «волшебный» шар, конструкторы.	1
Модуль психологического просвещения педагогов и родителей				
1.	Повышение психологической компетентности учителей в поддержке детской субъектности.	Научно-методический семинар: «Роль учителя в развитии субъектности младшего школьника». Стендовый методический кейс-бук.	Методические материалы.	2
2.	Оптимизация детско-родительских отношений, преодоление гиперопеки, развитие детской автономии.	Интерактивное родительское собрание: «Семья как пространство становления субъектности ребенка». Памятки для родителей.	Памятки, кейсы.	2

После реализации программы была проведена оценка результативности формирующего эксперимента.

Контрольный диагностический срез, проведенный по завершении формирующего этапа, продемонстрировал выраженные позитивные сдвиги в экспериментальной группе при отсутствии существенных качественных изменений в контрольной группе (табл. 7).

В экспериментальной группе статистический анализ с помощью Т-критерия Вилкоксона зафиксировал высокодостоверный рост ($p \leq 0,01$) по абсолютно всем исследованным шкалам. Субъектность по отношению к другим возросла с 12,86 до 19,70 балла ($T_{\text{эмп}} = 5,61$), интегральный показатель – с 36,22 до 49,94 балла ($T_{\text{эмп}} = 5,89$).

Качественно трансформировался локус контроля: интернальность возросла с 4,84 до 6,20 балла ($T_{\text{эмп}} = 3,98$), что свидетельствует о преодолении экстернального перекладывания вины и принятии личной ответственности за учебные результаты. Педагоги зафиксировали реальный рост рефлексивности (с 3,46 до 4,10; $T_{\text{эмп}} = 4,37$) и самостоятельности (с 3,62 до 4,14; $T_{\text{эмп}} = 3,84$).

В контрольной группе достоверные изменения (при $p \leq 0,05$) произошли лишь по показателям интернальности в отношении собственной личности и навыков продуктивного сотрудничества. Подобные сдвиги обусловлены закономерным личностным ростом учащихся в

условиях обычного образовательного процесса. При этом общий индекс субъектных качеств, равно как и параметры взаимодействия с Другим, не претерпели изменений.

Таблица 7

Динамика показателей субъектности младших школьников до и после формирующего эксперимента (критерий Т- Вилкоксона)

Table 7

Changes in indicators of agency among primary school students before and after the formative experiment (Wilcoxon T-test)

Изучаемые показатели субъектности	Экспериментальная группа (n = 50)			Контрольная группа (n = 50)		
	Средний балл		Т _{эмп}	Средний балл		Т _{эмп}
	До	После		До	После	
1. Виды субъектности (методика Н.И. Вьюновой, Н.А. Жестковой)						
Субъектность по отношению к себе	23,36	30,24	5,59**	27,88	29,24	2,59*
Субъектность по отношению к другим	12,86	19,7	5,61**	19,88	19,52	0,81
Интеграция двух тенденций развития субъектности	36,22	49,94	5,89**	47,72	48,78	1,09
2. Самооценка параметров субъектности учащимися						
СО ответственности	3,9	4,62	4,85**	3,92	4,04	1,6
Направленность ответственности	4,84	6,2	3,98**	4,8	3,56	1,54
Самооценка	8,07	8,47	2,63**	7,9	7,75	1,31
СО самостоятельности	2,44	2,76	3,77**	2,58	2,52	1,0
3. Экспертная оценка компонентов педагогами						
Учебная активность	3,46	3,98	3,77**	3,78	3,87	1,41
Самостоятельность	3,62	4,14	3,84**	4	4,04	1,0
Ответственность	3,74	4,24	3,02**	3,78	3,8	1,0
Способность к рефлексии	3,46	4,1	4,37**	3,86	3,92	1,34
Конструктивное взаимодействие с окружающей средой	4,28	4,57	3,19**	4,09	4,2	2,0*

Примечание: ** - $p \leq 0,01$; * - $p \leq 0,05$;

Положительная перестройка родительских установок в экспериментальной группе получила статистическое подтверждение по критерию ϕ^* -углового преобразования Фишера (табл. 8).

Таблица 8

Сравнительный анализ динамики ответов родителей до и после развивающей программы (критерий ϕ^* Фишера)

Table 8

Comparative analysis of changes in parents' responses before and after the developmental programme (Fisher's ϕ^* criterion)

№	Анализируемые вопросы и варианты ответов родителей	Контрольная группа (n = 43)				Экспериментальная группа (n = 39)				Ф* эмп
		До		После		До		После		
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	
1.	Ассоциации с понятием «субъектность»:									
	– самостоятельность	20	47	20	47	22	56	30	77	1,75*

№	Анализируемые вопросы и варианты ответов родителей	Контрольная группа (n = 43)				Экспериментальная группа (n = 39)				Ф* эм
		До		После		До		После		
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	
	– активность	6	14	6	14	6	15	17	44	2,31**
	– независимость	23	53	23	53	20	51	25	64	1,64*
2.	Основа «правильной Жизненной позиции»:									
	– саморазвитие и самореализация «Я»	20	47	21	49	29	74	35	90	2,29**
	– стремление «жить по совести»	25	58	25	58	19	49	21	54	1,12
3.	Роль родителя в позиции ребенка:									
	– быть личным примером для подражания	26	60	30	70	15	38	28	72	2,22**
	– вести постоянный диалог о ценностях	31	72	30	70	35	90	39	100	1,75*
4.	Приходят ли в гости друзья ребенка:									
	– часто	14	32	14	32	11	28	20	51	2,19**
	– редко	24	56	24	56	28	72	19	49	2,44**
5.	Самокритичность ребенка:									
	– самокритичен, уважает конструктивную критику	14	32	14	32	17	44	23	59	2,14**
6.	Отношение к выполнению домашних заданий:									
	– готовит ответственно и добросовестно	24	56	25	58	20	51	28	74	1,60*
	– не всегда добросовестно	18	42	17	40	18	46	10	26	2,64**
7.	Отношение ребенка к школе и классу:									
	– любит класс и школу, активно участвует в общих делах	26	60	26	60	28	74	32	85	1,61*

Примечание: ** - $p \leq 0,01$; * - $p \leq 0,05$.

Родители экспериментальной группы достоверно повысили осознанность сущности субъектности (рост ассоциаций с активностью – $\phi^*_{\text{эмп}} = 2,31$, $p \leq 0,01$; самостоятельностью – $\phi^*_{\text{эмп}} = 1,75$, $p \leq 0,05$), осознали значимость диалогического общения (100% семей) и личного примера (рост с 38% до 72%, $\phi^*_{\text{эмп}} = 2,22$, $p \leq 0,01$), а также расширили пространство коммуникативной автономии детей (доля частого приема гостей возросла с 28% до 51%, $\phi^*_{\text{эмп}} = 2,19$, $p \leq 0,01$).

Заключение (Conclusions). Проведенное теоретико-экспериментальное исследование позволяет сформулировать следующие выводы:

Системообразующая структура субъектности младшего школьника представляет собой многомерный конструкт, ядерными компонентами которого выступают познавательно-учебная

активность, самостоятельность, произвольная ответственность, рефлексивность, конструктивное субъект-субъектное взаимодействие и устойчивая позитивная самооценка.

Комплекс психолого-педагогических условий доказал свою развивающую результативность. Успешность генезиса субъектности детерминируется гармоничным сочетанием внешних факторов (повышение субъектного потенциала педагогов, гуманизация стилей взаимодействия, просвещение родителей, системная групповая развивающая работа) и внутренних детерминант (принятие собственного «Я» и уникальности Другого, развитие децентрации, рефлексивного самоконтроля и внутреннего плана действий).

Разработанная и апробированная развивающая программа обеспечивает статистически достоверный рост всех структурных компонентов субъектности ($p \leq 0,01$), переводя обучающихся из объектной, пассивно-исполнительской позиции в позицию подлинных субъектов учебной деятельности, общения и собственного саморазвития.

Список литературы

- Абульханова К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК». 1999. 224 с.
- Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер. 2001. 288 с.
- Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер. 2008. 400 с.
- Брушлинский А.В. Психология субъекта / отв. ред. В.В. Знаков. М.: Институт психологии РАН; СПб.: Алтейя. 2003. 272 с.
- Волкова Е.Н., Серегина И.А. Опросник для оценки уровня развития субъектности педагога // Психологический журнал. 2005. Т. 26. № 3. С. 84-95.
- Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика-Пресс. 1996. 536 с.
- Вьюнова Н.И., Жесткова Н.А. Развитие субъектности младших школьников в образовательном процессе: монография. Воронеж: ВГУ. 2009. 180 с.
- Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР. 1996. 544 с.
- Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах: учебное пособие. М.: Изд-во ПСТГУ. 2013. 432 с.
- Конопкин О.А. Психологические механизмы произвольной регуляции деятельности. М.: Наука. 1980. 256 с.
- Матюхина М.В., Ярикова С.Г. Развитие волевых качеств младших школьников // Начальная школа. 2004. № 4. С. 23-28.
- Огнев А.С. Теоретические основы психологии субъектогенеза. Воронеж: ВГПУ. 1997. 124 с.
- Осницкий А.К. Психологические механизмы самостоятельности. М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН. 2010. 232 с.
- Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов н/Д: Феникс. 1996. 512 с.
- Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер. 2012. 713 с.
- Слободчиков В.И. Очерки психологии образования. 2-е изд. Биробиджан: БГПИ. 2005. 272 с.
- Татенко В.А. Психология в субъектном измерении: монография. Киев: Просвіта. 1996. 404 с.
- Цукерман Г.А. Введение в школьную жизнь: Программа адаптации детей к школе. М.: Генезис. 2008. 128 с.
- Dignath C., Buettner G., Langfeldt G. How can primary school students learn to self-regulate their learning? A meta-analysis on self-regulation training in primary education // Educational Research Review. 2008. Vol. 3. №. 2. P. 101-129.
- Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? / Skinner E., Furrer C., Marchand G., Kindermann T. // Journal of Educational Psychology. 2008. Vol. 100. №. 4. P. 765-781.
- Paris S.G., Paris A.H. Classroom applications of research on self-regulated learning // Educational Psychologist. 2001. Vol. 36. №. 2. P. 89-101.
- Perry N.E., Phillips L., Dowler J. Examining features of tasks and their potential for fostering self-regulated learning in elementary classrooms // Educational Psychologist. 2004. Vol. 39. №. 4. P. 185-201.

Reeve J. Why teachers adopt a controlling rather than an autonomy-supportive motivating style: Toward a social-pedagogical perspective // *Educational Psychologist*. 2009. Vol. 44. №. 3. P. 159-175. DOI: 10.1080/00461520903028990.

Ryan R.M., Deci E.L. *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: Guilford Press. 2017. 756 p.

Schunk D.H., Zimmerman B.J. *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice*. New York: Guilford Press. 1998. 244 p.

Zimmerman B.J., Bonner S., Kovach R. *Developing Self-Regulated Learners: Beyond IQ to Mastery*. Washington, DC: American Psychological Association. 1996. 147 p.

References

Abulkhanova, K.A. (1999), *Psikhologiya i soznaniye lichnosti (Problemy metodologii, teorii i issledovaniya realnoy lichnosti)* [Psychology and consciousness of personality (Problems of methodology, theory and research of real personality)], Moskovskiy psikhologo-sotsialnyy institut, Izdatelstvo NPO "MODEK", Moscow, Voronezh, Russia.

Ananyev, B.G. (2001), *Chelovek kak predmet poznaniya* [Man as an object of cognition], Piter, St. Petersburg, Russia.

Bozhovich, L.I. (2008), *Lichnost i eyo formirovaniye v detskom vozraste* [Personality and its formation in childhood], Piter, St. Petersburg, Russia.

Brushlinskiy, A.V. (2003), *Psikhologiya subiekta* [Psychology of the subject], in Znakov, V.V. (ed.), Institut psikhologii RAN, Aleteyya, Moscow, St. Petersburg, Russia.

Volkova, E.N. and Seregina, I.A. (2005), "Questionnaire for assessing the level of development of teacher's subjectivity", *Psikhologicheskiy zhurnal*, 26 (3), 84-95. (In Russian).

Vygotskiy, L.S. (1996), *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Educational psychology], in Davydov, V. V. (ed.), Pedagogika-Press, Moscow, Russia.

Vyunova, N.I. and Zhestkova, N.A. (2009), *Razvitiye subyektnosti mladshikh shkolnikov v obrazovatelnom protsesse* [Development of primary school students' subjectivity in the educational process], VGU, Voronezh, Russia.

Davydov, V.V. (1996), *Teoriya razvivayushchego obucheniya* [Theory of developmental education], INTOR, Moscow, Russia.

Isayev, E.I. and Slobodchikov, V.I. (2013), *Psikhologiya obrazovaniya cheloveka: Stanovleniye subyektnosti v obrazovatelnykh protsessakh* [Psychology of human education: Formation of subjectivity in educational processes], Izd-vo PSTGU, Moscow, Russia.

Konopkin, O.A. (1980), *Psikhologicheskiye mekhanizmy proizvolnoy regulyatsii deyatelnosti* [Psychological mechanisms of voluntary regulation of activity], Nauka, Moscow, Russia.

Matyukhina, M.V. and Yarikova, S.G. (2004), "Development of volitional qualities of primary school students", *Nachalnaya shkola*, (4), 23-28. (In Russian).

Ognev, A.S. (1997), *Teoreticheskiye osnovy psikhologii subyektogeneza* [Theoretical foundations of the psychology of subjectogenesis], VGPU, Voronezh, Russia.

Osnitskiy, A.K. (2010), *Psikhologicheskiye mekhanizmy samostoyatelnosti* [Psychological mechanisms of independence], IG-SOTSIN, Moscow, Obninsk, Russia.

Petrovskiy, V.A. (1996), *Lichnost v psikhologii: paradigma subyektnosti* [Personality in psychology: paradigm of subjectivity], Feniks, Rostov-on-Don, Russia.

Rubinshtein, S.L. (2012), *Osnovy obshchey psikhologii* [Fundamentals of general psychology], Piter, St. Petersburg, Russia.

Slobodchikov, V.I. (2005), *Ocherki psikhologii obrazovaniya* [Essays on the psychology of education], 2nd ed., BGPI, Birobidzhan, Russia.

Tatenko, V.A. (1996), *Psikhologiya v subyektnom izmerenii* [Psychology in the subject dimension], Prosvita, Kiev, Ukraine.

Tsukerman, G.A. (2008), *Vvedeniye v shkolnuyu zhizn: Programma adaptatsii detey k shkole* [Introduction to school life: School adaptation program for children], Genezis, Moscow, Russia.

Dignath, C., Buettner, G. and Langfeldt, G. (2008), "How can primary school students learn to self-regulate their learning? A meta-analysis on self-regulation training in primary education", *Educational Research Review*, 3 (2), 101-129. (In UK).

Paris, S.G. and Paris, A.H. (2001), "Classroom applications of research on self-regulated learning", *Educational Psychologist*, 36 (2), 89-101. (In USA).

Perry, N. E., Phillips, L. and Dowler, J. (2004), "Examining features of tasks and their potential for fostering self-regulated learning in elementary classrooms", *Educational Psychologist*, 39 (4), 185-201. (In USA).

Reeve, J. (2009), "Why teachers adopt a controlling rather than an autonomy-supportive motivating style: Toward a social-pedagogical perspective", *Educational Psychologist*, 44 (3), 159-175. DOI: 10.1080/00461520903028990. (In USA).

Ryan, R.M. and Deci, E.L. (2017), *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*, Guilford Press, New York, NY, USA.

Schunk, D.H. and Zimmerman, B.J. (eds.) (1998), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*, Guilford Press, New York, NY, USA.

Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G. and Kindermann, T. (2008), "Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic?", *Journal of Educational Psychology*, 100 (4), 765-781. (In USA).

Zimmerman, B.J., Bonner, S. and Kovach, R. (1996), *Developing self-regulated learners: Beyond IQ to mastery*, American Psychological Association, Washington, DC, USA.

Информация о конфликте интересов: авторы не имеют конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the authors have no conflict of interests to declare.

Данные авторов:

Городова Татьяна Анатольевна, заместитель директора, «Центр образования № 1» г. Белгород.

Овсяникова Елена Алексеевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной и социальной психологии, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.

Худаева Майя Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной и социальной психологии, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.

About the authors:

Tatyana A. Gorodova, Deputy Director and Educational Psychologist, Education Center №1 Belgorod.

Elena A. Ovsyanikova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Age and Social Psychology, Belgorod State National Research University.

Maya Yu. Khudaeva, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Age and Social Psychology, Belgorod State National Research University.