

**Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«КУБАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВО «КубГУ»)**

**Факультет педагогики, психологии и коммуникативистики**



**Гребенникова В.М., Игнатович В.К., Бондарев П.Б.,  
Игнатович С.С., Курочкина В.Е., Лакреева А.В.**

**МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ  
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ СЕМЬИ  
КАК СУБЪЕКТА ПРОЕКТИРОВАНИЯ  
ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ  
ТРАЕКТОРИИ РЕБЕНКА**

*Монография*

Краснодар 2021

УДК 37.018.26

ББК 74.9р

Г78

И 265

Рецензенты: **Е.Н. Приступа** - доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии семейного образования Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва (Россия)

**В.С. Елагина** - доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск (Россия)

**Гребенникова В.М., Игнатович В.К., Бондарев П.Б., Игнатович С.С., Курочкина В.Е., Лакреева А.В.** Методология и технология социально-педагогической поддержки семьи как субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка: монография. Краснодар: ФГБОУ ВО «КубГУ», 2021. 176 с. Текст: электронный.

DOI: 10.17748/978-5-906302-28-1-2021-1-175

ISBN 978-5-906302-28-1

*Исследование проведено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 19-013-00163 А «Методология и технология социально-педагогической поддержки семьи как субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка»)*

В монографии представлены результаты научного исследования, посвященного проблеме теоретико-методологического и технологического обоснования социально-педагогической поддержки семьи как субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка. Проведен междисциплинарный анализ понятия социально-педагогической

поддержки. Определены базовые характеристики семьи как субъекта образовательного пространства. Разработана модель ее готовности к проектированию индивидуальной образовательной траектории ребенка и ее формирования в процессе социально-педагогической поддержки. Охарактеризована ситуация социально-педагогической поддержки семьи в современной практике. Описана технология формирования готовности семьи к проектированию индивидуальной образовательной траектории и ее оценки в процессе тьюторского сопровождения. Описаны результаты экспериментальной работы по обоснованию созданной модели.

Для педагогов общего и дополнительного образования, социальных работников, магистрантов психолого-педагогического и педагогического направлений и всех интересующихся проблемами семьи и образования в современном обществе.

ISBN 978-5-906302-28-1

© Кубанский государственный университет, 2021

© Авторский коллектив, 2021

© Издательство КМАПППКС, 2021

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ (В.М. Гребенникова)	6
I ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ СЕМЬИ КАК СУБЪЕКТА ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ РЕБЕНКА	10
1.1 Понятие социально-педагогической поддержки семьи в современных научных исследованиях (В.М. Гребенникова, В.К. Игнатович)	10
1.2 Современная семья в образовательном пространстве России (П.Б. Бондарев, В.Е. Курочкина)	16
1.3 Семья как субъект проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка (В.М. Гребенникова, П.Б. Бондарев, В.К. Игнатович)	23
1.4 Готовность семьи к проектированию индивидуальной образовательной траектории ребенка (В.М. Гребенникова, П.Б. Бондарев, В.К. Игнатович)	29
1.5 Концептуальная модель социально-педагогической поддержки семьи в процессе проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка (В.М. Гребенникова, В.К. Игнатович, С.С. Игнатович)	37
II СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СЕМЬИ В ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	45
2.1 Семья как субъект взаимодействия с образовательными организациями в современной социокультурной ситуации (В.М. Гребенникова, В.К. Игнатович)	45
2.2 Современная семья в ситуации выбора индивидуальной образовательной траектории ребенка (В.М. Гребенникова, В.К. Игнатович, С.С. Игнатович, А.В. Лакреева)	56
2.3 Инновационные практики социально-педагогической поддержки семьи в условиях образовательных организаций общего и дополнительного образования (В.М. Гребенникова, В.К. Игнатович, С.С. Игнатович)	86

III	МЕТОДИЧЕСКИЕ И ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ СЕМЬИ КАК СУБЪЕКТА ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ РЕБЕНКА	95
3.1	Проектирование индивидуальной образовательной траектории как совместная деятельность детей и родителей <i>(В.М. Гребенникова, В.К. Игнатович, С.С. Игнатович, В.Е. Курочкина)</i>	95
3.2	Проектирование программы социально-педагогической под- держки семьи <i>(В.М. Гребенникова, П.Б. Бондарев, В.К. Игнатович, С.С. Игнатович)</i>	107
3.3	Оценка готовности семьи к проектированию индивидуальной образовательной траектории ребенка <i>(В.М. Гребенникова, В.К. Игнатович, В.Е. Курочкина, А.В. Лакреева)</i>	114
3.4	Экспериментальное обоснование модели социально-педаго- гической поддержки семьи как субъекта проектирования ин- дивидуальной образовательной траектории ребенка <i>(В.М. Гребенникова, В.К. Игнатович, С.С. Игнатович, В.Е. Курочкина)</i>	125
	ЗАКЛЮЧЕНИЕ <i>(В.М. Гребенникова)</i>	146
	СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	149
	ПРИЛОЖЕНИЯ	159
	СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	175

## ВВЕДЕНИЕ

В настоящей монографии представлены результаты исследования, направленного на решение фундаментальной научной задачи создания методологии социально-педагогической поддержки семьи в ее новом, современном качестве – субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка. Его актуальность обусловлена разрывом между необходимостью достижения качественно нового уровня субъектности семьи, реализуемого в готовности к проектированию индивидуальной образовательной траектории ребенка и в создании условий для его успешного старта в самостоятельном продвижении в открытом образовательном пространстве, и существующими методологическими основаниями воспитательно-образовательной деятельности семьи, ограниченной вмененной обществом ролью фактора первичной социализации ребенка и миссией закладывания основ первоначального формирования его личности. В рамках этих оснований реализуемые модели воспитательно-образовательной деятельности обеспечивают лишь локальные «включения» семьи в планирование индивидуальной образовательной траектории на уровне выбора учебного заведения и /или будущей профессии, но не гарантируют построение этой траектории как осмысленного проекта желаемого будущего, реализуемого с учетом конкретной ситуации развития и социализации ребенка. А без этого вмешательство членов семьи в решение вопросов выбора образовательной траектории ребенка может нанести существенный вред и осложнить ситуацию его самоопределения. Особо важной разработкой новой методологии социально-педагогической поддержки семьи представляется с учетом динамичных изменений в самом Мире Детства, которые практически нивелируют ценность известных способов участия семьи в решении жизненно важных задач. В современных условиях становятся неэффективными способы воспитательных воздействий на ребенка, основанные на трансляции в его сознание готовых схем деятельности и социального поведения, порожденных в свое время в опыте старших поколений. В полной мере это относится к кругу вопросов, связанных с получением качественного образования.

Между тем, в условиях индивидуализации образования как общемировой тенденции и тренда последовательно проводимой образовательной политики российского государства неизбежно смещение смысловых акцентов деятельности традиционных образовательных институтов. В частности, роль семьи как «стартовой площадки» будущей индивидуальной

образовательной траектории ребенка становится ведущей, поскольку выбор последующих мест, источников и условий получения качественного образования должен в такой ситуации осуществляться как консолидированное волеизъявление семьи и самого ребенка. Кроме того, семье необходимо реализовать новый уровень своей субъектности и в выборе индивидуальных образовательных маршрутов ребенка, проходящих через разнообразные социокультурные и образовательные практики и не «привязанные» к образовательной программе одного образовательного учреждения, роль которого в обычной логике неиндивидуализированного образования является доминантной. И, наконец, семье предстоит освоить роль субъекта оценки качества непрерывного образования на разных этапах, строя при этом с образовательными и другими организациями новые субъект-субъектные отношения, обеспечивающие событийное пространство самоопределения ребенка. Для этого необходимы новые методологические основания, на которых могут базироваться управляемые средствами социально-педагогической поддержки процессы становления семьи – субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка.

Главная роль, которую именно родители и семья играют в процессе воспитания и образования ребенка с самого раннего возраста, не вызывает сомнений и нормативно закреплена в «Законе об образовании в РФ». В этой связи вопросы взаимодействия семьи и различных образовательных институтов всегда были актуальны. Однако в современной социокультурной ситуации прежний опыт психолого-педагогического просвещения родителей как основной формы взаимодействия семьи с школой и другими образовательными организациями перестали быть эффективными.

Одной из основных тенденций, обуславливающих изменение роли семьи в целостном образовательном процессе, выступает индивидуализация образования. Являясь трендом его развития, этот принцип понимается как возможность каждого ребенка получать именно то образование, которое необходимо ему для достижения важных жизненных целей, используя для этого широкий спектр образовательных ресурсов (А.Г. Асмолов, Т.М. Ковалева, П.Г. Щедровицкий, Б.Д. Эльконин). Получая такое образование, ребенок продвигается по индивидуальной образовательной траектории, приводящей его к максимуму реализации творческих возможностей. В то же время в общественном сознании оформляется понимание того, что идеи модернизации школы как главного образовательного института, отвечающего за качество образования, не привели систему образования РФ к желаемому результату. Прежние надежды на то, что «можно построить

школу на совершенно других педагогических принципах, создав каждому ребенку широкий индивидуальный выбор того, чему, как и у кого учиться, самостоятельно проектируя и контролируя свое образование»[93, с. 28] не стали новой реальностью, и поэтому возникает необходимость институционализации новых видов образовательной деятельности и, соответственно, появления новых ее субъектов. Именно в этом ключе сегодня разрабатываются инновационные модели социально-педагогической поддержки современной семьи, осваивающей роль субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка.

Становление семьи в новом для нее качестве субъекта образования – это факт современной действительности, отмеченный во многочисленных исследованиях (М.И. Болотова, М.Е. Гошин, В.В. Коробкова, Т.А. Мерцалова, А.Д. Насибуллина, Г.В. Сабитова А.И. Санникова и др.). Субъектность современной семьи проявляется не только в готовности продуктивно взаимодействовать со школой и другими образовательными институтами, но, в первую очередь, в определении целей образования и собственной включенности в образовательный процесс. В более широком смысле речь может идти о стремлении семьи освоить новую для себя позицию субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка.

Однако для того, чтобы семья могла играть в жизни ребенка такую роль, необходимо достижение качественно нового уровня психолого-педагогической компетенции родителей, поскольку именно в семье могут быть заложены основы будущей образовательной самостоятельности ребенка, позволяющей ему осознанно выстроить свою образовательную траекторию. Следует признать, что значительная часть современных родителей не способна помочь ребенку в приобретении необходимого уровня образовательной самостоятельности. В этой связи современная семья испытывает острый дефицит двух видов необходимых ей средств. Первый – это способность осуществлять навигацию в открытом социокультурном образовательном пространстве, определять и использовать информационные и образовательные ресурсы для самостоятельного получения необходимых знаний и компетенций. Второй вид дефицита – это способность строить субъект-субъектные взаимодействия с собственными детьми, лежащие в основе совместного освоения разнообразных социокультурных практик. В современных исследованиях выделяются такие виды этих взаимодействий, как продуктивная коммуникация, результатом которой становится общее понимание постигаемой действительности; совместное продуктивное дей-



стве, в результате которого осваиваются новые возможности познания и преобразования мира; совместная рефлексия как механизм саморегуляции образовательного продвижения[96].

Преодоление этих дефицитов, по сути, становится важнейшим условием формирования готовности семьи к проектированию индивидуальной образовательной траектории ребенка. В настоящей монографии представлен один из возможных подходов к решению этой задачи. В первой главе представлены теоретико-методологические основания изученной проблемы: предпринят междисциплинарный анализ понятия социально-педагогической поддержки, институт семьи проанализирован с точки зрения субъекта образовательного пространства России, в целом, и субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка, в частности. Раскрыты структура и содержание готовности семьи как интегративного свойства коллективного субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка, представлена концептуальная модель ее социально-педагогической поддержки в этом качестве. Во второй главе предпринят анализ состояния изучаемой проблемы в практике. Рассмотрены традиционные и инновационные практики взаимодействия семьи с образовательными и социальными институтами, реализуемые в процессе решения задач получения детьми доступного и качественного образования. Третья глава посвящена методическим и диагностическим аспектам социально-педагогической поддержки семьи. Проектирование индивидуальной образовательной траектории обосновано как совместная деятельность, осуществляемая детьми и родителями. Обоснованы принципы и содержательное наполнение программ тьюторского сопровождения этой деятельности. Описана технология оценки уровня сформированности готовности семьи к проектированию индивидуальной образовательной траектории ребенка. Представлены программа и результаты формирующего социально-педагогического эксперимента, в ходе которого была подтверждена эффективность предложенной модели.

*Авторы выражают благодарность педагогическим коллективам МБОУ СОШ № 58 г. Краснодара Центра дополнительного образования «Хоста» г. Сочи, на базе которых была осуществлена экспериментальная часть исследования.*

# **ГЛАВА 1 Теоретико-методологические основания проблемы социально-педагогической поддержки семьи как субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка**

## **1.1 Понятие социально-педагогической поддержки семьи в современных научных исследованиях**

Значительная роль семьи в построении ребенком индивидуальной образовательной траектории представляется вполне очевидной. Однако процессы позиционирования этого социального института среди других современных субъектов образования приводят к возникновению новых вопросов, не представленных в традиционной проблематике исследований по семейной педагогике. Проектирование индивидуальной траектории ребенка как новый вид деятельности, отвечающий современным концепциям непрерывного образования, предполагает формирование готовности субъектов к ее осуществлению, включающей определенную социальную мотивацию, характерную для «эдукоцентрированного» общества, ориентированного на ценности «образования через всю жизнь», владение проектной компетентностью и способностью к саморегуляции процессов самостоятельного продвижения в открытом образовательном пространстве. В современных исследованиях, как правило, таковая готовность относится к компетенции образовательных организаций и педагогов, реализующих принцип индивидуализации и тьюторские функции в образовании ребенка. В последнее время стали проводиться исследования проблем развития в данном контексте субъектности самих учащихся. Однако вопросы, связанные с готовностью семьи к проектированию индивидуальной образовательной траектории ребенка, как непосредственно в процессе семейного воспитания, так и в субъект-субъектном взаимодействии с различными образовательными институтами, практически не исследованы. Представляется необходимым выявить и охарактеризовать содержание этой готовности, закономерности ее становления в процессе воспитания и развития ребенка и способы ее формирования. Вполне очевидно, что последний аспект (формирование готовности как интегративного качества целостного института семьи) не может быть эффективно разработан в системе обычных представлений о «родительском всеобуче».

Требуются новые, интерактивные методы и подходы, в которых будут отражены современные представления о преобразовательно-

творческом характере деятельности субъекта, реализующего свой проект в условиях высокого уровня социокультурной неопределенности и динамичных изменений действительности. В этой связи готовность семьи быть субъектом проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка не может быть сведена к сумме знаний и компетенций, передаваемых по традиционным методологическим и методическим схемам. Необходимо выявить и обосновать целостную систему социально-педагогической поддержки семьи, реализуемую в условиях активного взаимодействия с различными образовательными институтами.

Проблема становления семьи как субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка имеет три центральных аспекта.

Во-первых, проектирование индивидуальной образовательной траектории ребенка необходимо рассмотреть как новую задачу семьи, возникающую в контексте общей тенденции индивидуализации современного образования и трансформации традиционных образовательных институтов.

Во-вторых, необходимо выявить и обосновать возможности субъектного участия современной семьи в построении индивидуальной образовательной траектории ребенка и наметить пути их реализации во взаимодействии с различными образовательными институтами, такими как, например, учреждения дополнительного образования.

И в-третьих, предметом пристальных исследований должны стать проблемы и барьеры семьи, возникающие в процессе ее становления в новом качестве субъекта проектирования индивидуальных образовательных траекторий детей разного возраста.

Следует признать, что эти аспекты крайне мало представлены в современных научно-педагогических исследованиях. Как показывает анализ литературы данного вопроса, понятие социально-педагогической поддержки семьи чаще всего рассматривается с позиций помощи в преодолении трудностей, с которыми сталкиваются неблагополучные семьи, принадлежащие к различным группам социального риска. Ее содержание в этом случае исчерпывается тем, что «социально-педагогическая помощь семье должна носить профилактический характер, должна быть направлена на повышение психолого-педагогической культуры родителей, расширение и укрепление воспитательного потенциала семьи»[4, с. 380]. В более позитивном ключе, не связанном с социальным неблагополучием, объектом социально-педагогической поддержки выступают молодые семьи, не обладающие достаточным жизненным и педагогическим опытом [24].

Можно выделить и другие аспекты, однако, как было сказано, взгляд на семью как на субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка в них не представлен.

В современных исследованиях уделяется значительное внимание и вопросам развития воспитательного потенциала семьи. Так, А.И. Санникова и В.В. Коробкова в своем исследовании отмечают необходимость поиска новых технологий работы с семьей в современной ситуации, характеризующейся, с одной стороны, возникновением новых практик участия семьи в образовательном процессе, реализуемых во взаимодействии семьи и образовательных организаций, с другой стороны, появлением множества новых информационно-образовательных ресурсов, включая Интернет. Из этого делается вывод о том, что «возрастающая открытость и насыщенность образовательного пространства в современных условиях задают новый вектор развитию педагогической теории и образовательной практики: предложить методологические основания для всестороннего исследования феномена воспитательного потенциала семьи и создания педагогических технологий его развития, позволяющих стимулировать способности семьи к самоопределению и самоорганизации в ситуации неопределенности и избыточности информации» [76]. Но при этом авторы ограничиваются лишь констатацией эволюционных изменений воспитательного потенциала семьи на протяжении последних столетий, не намечая конкретных направлений в создании новой методологии работы с семьей.

Остается не преодоленным полностью разрыв между признанием семьи в новом качестве субъекта образования и укорененными представлениями об ограниченной роли родителей во взаимодействии семьи и школы. Так, например, в работе О.Ю. Камакиной отмечается, что данная роль ограничивается тем, что родитель, выступая в роли заказчика образовательной услуги, выбирает образовательную организацию, а ее администрация и педагогический коллектив ориентируются на запросы и ожидания семей обучающихся. Выступая же в роли социального партнера школы, родители помогают школе в вопросах эффективного воспитания и развития, адаптации и социализации школьников. При этом роль школы представляется первичной, поскольку именно она обладает ресурсами оказания поддержки семье, среди которых ведущая роль принадлежит педагогическому, психологическому и медицинскому просвещению родителей [44]. Характерно, что в этих и других работах взаимосвязь вопросов построения индивидуальной образовательной траектории ребенка и развития воспитательного потенциала семьи практически не прослеживается.

Таким образом, исследования, посвященные развитию воспитательного потенциала семьи и ее социального партнерства с образовательными организациями, не дают полных оснований для изучения социально-педагогической поддержки как новой социокультурной практики, ориентированной на индивидуализацию образования. Более значимыми в этом плане выступают работы, направленные на теоретико-методологическое обоснование самого понятия социально-педагогической поддержки семьи. Прежде всего, следует отметить исследования Г.В. Сабитовой, в которых на основе средового, социально-педагогического, синергетического и стратегического подходов формулируются основные методологические характеристики социально-педагогической поддержки семьи с детьми. По утверждению автора, особое внимание уделяется выявлению сущности и структуры социально-педагогической ситуации, являющейся ядром социально-педагогической поддержки, ее инвариантной единицей [73]. К центральным методологическим характеристикам социально-педагогической поддержки семьи автор относит:

– социальную обусловленность потребности семьи в социально-педагогической поддержке;

– типизацию моделей ценностей, ожиданий и потребностей семьи в сфере социального взаимодействия на уровнях: семья – государство, семья – общество, семья – семья;

– взаимосвязь внешних ожидаемых семьей воздействий и их интериоризация, присвоение, перевод во внутренние воздействия, их внутрисемейная актуализация.

Г.В. Сабитовой также выделены основные технологические характеристики и созданы классификации данного вида социально-педагогической деятельности. Разработан алгоритм изучения проблем семьи с детьми как инварианту технологий, позволяющему определить стратегию и оптимальный комплекс мер по социально-педагогической поддержке семьи, имеющей детей [74]. Кроме того, ею выделены признаки и ведущие тенденции изменения социально-педагогической поддержки на институциональном уровне, показана вариативность ее инфраструктуры, определены основные пути дальнейшего развития данного социального института. Базовым положением выступает понимание институционализации социально-педагогической поддержки семьи как «процесс определения и закрепления социальных норм, правил, статусов и ролей, приведения их в систему, которая способна действовать в направлении удовлетворения общественной потребности в поддержке семьи, имеющей детей» [73, с. 46].

Обоснован тезис о том, что «институционализация социально-педагогической поддержки семьи с детьми – это переход от спонтанной и экспериментальной деятельности ряда учреждений социальной сферы, работающих с семьей, к заданной и предсказуемой деятельности разных типов этих учреждений, действующих на основании планируемого результата, научного моделирования, государственно-общественного регулирования» [72, с. 337–338].

В работах О.Ю. Арсентьевой сущность социально-педагогической поддержки семьи определяется также как «деятельность профессиональных социальных работников и специалистов смежных областей по оказанию превентивной социальной помощи в решении ее внутренних и внешних проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, общением, участием в трудовой деятельности, успешной социализацией, жизненным и профессиональным самоопределением» [7, с. 131]. Определены социальные смыслы и условия успешности социально-педагогической поддержки семьи:

- согласие семьи (или отдельных ее членов) на помощь и поддержку;
- приоритет в решении семейных и личных проблем самих ее членов;
- совместность, сотрудничество, содействие как посредничество, кураторство, попечительство, отражающие содержательную и технологическую суть социального патроната;
- соблюдение принципа конфиденциальности;
- безоценочность;
- защита прав и интересов семьи на всем пространстве ее жизни [7, с. 132–133].

И, тем не менее, можно утверждать, что данные методологические основания не отражают всей глубины и сложности ситуации современной семьи, рассматриваемой в контексте ее готовности быть субъектом проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка и, в более широком смысле, субъектом образовательной политики. Необходимо учесть важнейшую характеристику данной ситуации, которая, формируясь на протяжении последнего времени, определяет принципиальную новизну проблемы социально-педагогической поддержки семьи именно как субъекта образования. Как говорит по этому поводу П.Г. Щедровицкий, «постепенно мы начали понимать, что всему невозможно научить хотя бы потому, что времени детства не хватит. Следовательно, надо научить чему-то, а это “что-то” кто-то должен выбрать. А как выбрать? И сейчас мы ис-

пытываем сложности при поиске ответа на этот вопрос» [96]. В этой ситуации современной семье предстоит освоить новую позицию – не просто субъекта воспитания собственных детей и «помощника» официальных образовательных институтов, а субъекта выбора того образования, которое необходимо ребенку. Сложность ситуации усугубляется тем, что «никаких возможностей быстро переделать или как-то существенно поменять укорененную педагогическую практику у общества нет» [96].

Особо отметим, что речь не идет о «частичном участии» родителей в выборе учебных предметов, из которых образуется индивидуальная образовательная программа ребенка в школе. Предметом выбора должно стать индивидуальное содержание образования, понимаемое как опыт ребенка, полученный им в ходе освоения разнообразных социокультурных практик в творческом взаимодействии с другими людьми. Поэтому главная задача, стоящая перед семьей, состоит в том, чтобы сформировать у ребенка его субъектный опыт совместной деятельности с другими людьми, в процессе которой им решаются «задачи-на-смысл» и таким путем достигаются значимые индивидуальные образовательные результаты.

Новизна и уровень сложности этой задачи требуют понимания социально-педагогической поддержки семьи не как набора функций (просветительской, консультационной, развивающей, коррекционной и т.д.), а как целостной системы субъект-субъектных взаимодействий семьи и внешних институтов, в ходе которых закладываются и осваиваются новые перспективы образовательного продвижения детей разного возраста. Методологическим основанием для этого может выступать идея высокоорганизованных практик, высказанная еще в прошлом веке Л.С. Выготским. Применительно к методологическим проблемам психологии эта идея состоит в ориентации теоретического знания на практику, в попытках решать сложнейшие практические задачи, преобразуя действительность, а не просто изучая ее такой, как она есть. Развивая эту идею, современный последователь Л.С. Выготского В.Т. Кудрявцев отмечает: «Современный тип научного знания – это проектное знание... Предмет исследования в науке перестает мыслиться по аналогии с некоторой "готовой", предустановленной в силу "естественного порядка вещей" данностью. Он выступает как результат моделирования, конструирования, проектирования с заранее непредре-шенным исходом» [52, с. 15].

Сказанное в полной мере может быть отнесено к исследуемой проблеме социально-педагогической поддержки семьи. Необходимо не только разработать новые технологии этой деятельности, но, в первую очередь,

спроектировать ее как пространства новых возможностей, открывающих для родителей и их детей путь к новым целям образования, реализуемым на высоком уровне образовательной самостоятельности. В нашем исследовании мы выделяем следующие ориентиры в решении этой проблемы.

Во-первых, это создание условий для культивирования в образовательном микропространстве семьи различных видов совместной творческой деятельности детей и взрослых, направленной на освоение проблемно насыщенных социокультурных практик. Именно совместное решение проблем должно определять «узловые точки» индивидуальной образовательной траектории ребенка, старт которой осуществляется в семье.

Во-вторых, это обучение родителей и других взрослых членов семей особым, продуктивным детско-взрослым коммуникациям, основанным на распределении коллективной ответственности, сотрудничестве и поддержке. Именно такой способ коммуникаций должен быть освоен детьми в семье для его дальнейшего применения в широком спектре внешних взаимодействий в процессе продвижения по индивидуальной образовательной траектории.

В-третьих, это выведение детей и взрослых членов их семей в позицию личностной рефлексии по поводу состоявшихся в ходе освоения социокультурных практик событий и их значения как шага продвижения по индивидуальной образовательной траектории.

Кроме того, огромное значение имеет для решения этой проблемы осмысление и институционализация профессионально-личностной позиции субъекта социально-педагогической поддержки семьи. Можно утверждать, что возникновение описанного здесь нового проблемного поля данной деятельности будет иметь следствием расширение и преобразование круга субъектов, занятых в исследованиях и поддержке семьи как становящегося образовательного института.

## **1.2 Современная семья в образовательном пространстве России**

Одним из результатов проводимой в последние годы модернизации российского образования стало расширение открытости образовательного пространства и, в том числе – обеспечение эффективного взаимодействия социальных субъектов образования в интересах всех участников образовательного процесса. Вопросы организации открытого диалога системы



образования и общества рассматриваются в современных работах А.И. Адамского, А.Г. Асмолова, Т.М. Ковалевой, Г.Б. Корнетова и др.

В современных условиях создана необходимая нормативно-правовая основа для развития субъектности семьи в условиях открытого образовательного пространства, которую составляют Закон РФ «Об образовании в РФ» (2012), Семейный кодекс РФ (2007–2011), Концепция государственной политики в отношении молодой семьи (2007), Концепция духовно-нравственного развития и воспитания гражданина РФ (2009), ФГОСы общего образования разных уровней. В указанных документах расширяются права и определяются рамки ответственности семьи в части образования детей.

Среди социальных субъектов образовательного пространства сегодня особое место занимает семья. Семью как коллективного субъекта образовательного пространства характеризуют определенные ценностные и деятельностные отношения с учащимися, учителями, другими субъектами образования. Субъекта, по определению Б.Г. Ананьева, характеризует, прежде всего, способность изменять мир и себя, управлять деятельностью – «оценивать и выбирать способы деятельности, контролировать ход и результаты, творчески ее преобразовывать» [5, 166]. С.Л. Рубинштейн вкладывает в понятие субъекта аксиологический компонент, именно осмысленность и целеустремленность осуществления деятельности характеризует субъекта – таким образом он реализует в мире свои смыслы и ценности.

Современные психологи проявления субъектности усматривают в разнообразных ее формах: активности, деятельности, общения и т.д. При этом В.А. Петровский ставит акцент на неадаптивной активности субъекта, Л.И. Божович – на автономности и независимости субъекта, В.А. Сластенин – на его инициативности.

А.Л. Журавлев выделил «три важнейших свойства группы, являющихся необходимыми и фактически критериальными» в описании коллективного субъекта:

1) «взаимосвязанность и взаимозависимость индивидов в группе способствует формированию группового состояния как состояния преактивности»;

2) «способность группы проявлять совместные формы активности, то есть, выступать, быть единым целым по отношению к другим социальным объектам или по отношению к себе самой»;

3) «способность группы к саморефлексии, в результате которой формируются чувства “Мы” и образ “Мы”» [34, с. 138].

Реализация субъектной позиции определяется взаимной детерминированностью семьи и образовательного пространства, активным участником и преобразователем которого выступает семья. Рассмотрим социальные роли и значение, которые сегодня имеет семья как субъект, участвующий в проектировании, организации и реализации образовательного маршрута учащихся (своих детей). От семьи как субъекта образования в современных условиях ожидается осознанное и активное участие в проектировании и реализации образовательных маршрутов детей. Ни один индивидуальный образовательный маршрут ребенка не может быть реализован без участия семьи, так как она представляет собой уникальную образовательную систему и учит человека в течение всей его жизни. Это означает, что индивидуальный образовательный маршрут ребенка – это всегда часть образовательного маршрута семьи. Активность участия семьи в проектировании образовательного пространства мотивируется, с одной стороны, искренним желанием способствовать повышению качества образования в интересах собственных детей, их человеческой и жизненной успешности, а с другой – наличием интереса к проблематике развития современного школьного образования как фактора социально-экономического развития общества и страны.

Отдельно следует выделить взаимодействие семьи и школы, организованное по форме как социально-образовательное партнёрство. Социально-образовательное партнёрство семьи и школы в открытом образовательном пространстве стало предметом изучения в исследовании Т.П. Симаковой, которая отмечает, что «субъектное участие семьи не только расширяет ресурсные возможности системы образования, но и, что особенно важно, принципиально меняет подход к пониманию роли семьи в нём. Семья, рассматриваемая в качестве партнёра, объективно становится субъектом образовательного пространства, имеющим характеристики самостоятельности, ответственности, активности» [79, с. 54].

Такое партнерство может проявляться через участие представителей семьи в деятельности управляющих советов школ, например, в распределении стимулирующей части фонда оплаты труда педагогическим работникам, или в обсуждении и согласовании образовательной программы школы, в проведении контрольно-оценочных мероприятий с учащимися или оценки качества труда учителей.

Вместе с тем, установлению диалога между семьей и школой препятствует организованное советским государством почти вековое «отлучение» общества от участия в управлении образованием, фактическое отсутствие у семьи опыта конструктивного взаимодействия. Деятельность большинства организованных в последние годы управляющих (общественных) советов школ все еще остается чисто формальной, а многие администраторы системы образования до сих пор считают, что семья к продуктивному социальному взаимодействию со школой попросту не готова. Поэтому родители, стремящиеся к обсуждению образовательных программ, к участию в проектировании образовательных маршрутов зачастую не встречают понимания со стороны учителей и школьной администрации.

В современных условиях задача развития семьи как субъекта образовательного пространства приобретает особую актуальность для будущего как учащихся, так и системы образования. Сегодня в массовом сознании происходит переворот относительно миссии образования, которое постепенно перестает восприниматься как фабрика по передаче знаний и все в большей степени осознается как институт социализации детей и подростков, формирования у них социально-культурного опыта. Именно на такой методологической основе, возможно, построить эффективное взаимодействие семьи и школы в образовании детей, с созданием преемственности межпоколенных связей и обеспечением развития общества в целом. Семья должна научиться не только формулировать свой заказ образованию и участвовать в оценке его исполнения, но и играть важную роль в самом этом процессе, поскольку «итоговый продукт» – это родные дети заказчиков-родителей.

При организации взаимодействия семьи и школы необходимо учитывать специфику готовности современных родителей к участию в образовательном пространстве: часто они не имеют высшего или педагогического образования, но имеют определенный позитивный жизненный опыт, который применим при обеспечении социализации учащихся или развитии у них социальных компетентностей. Сегодня часть семей, осознанно и целенаправленно выстраивающих свою образовательную политику, сравнительно невелика, и совсем мала та часть, которая осознанно погружается в вопросы образования и социализации своих детей и целенаправленно участвует в выстраивании их образовательных маршрутов в соответствии с заранее намеченными целями.

Несомненно, главными, непосредственными потребителями образовательной услуги, предоставляемой школой, остаются ученики. Но сами

мальчики и девочки, приходящие «первый раз в первый класс», не являются ее подлинными заказчиками: они понятия не имеют, какое образование им «нужно» и не в состоянии оценить соответствие предлагаемого им образовательного меню своим желаниям и потребностям. В этом смысле роль субъекта образовательной деятельности принимает на себя семья: именно она ставит цели, рефлексивует наличие или отсутствие прогресса учащихся в области развития у них тех или иных компетентностей, определяет уровень усвоения знаний и т.д.

Развитие образовательной самостоятельности и субъектности самих учащихся происходит в ситуации накопления ими и критического осмысления своего образовательного опыта (как совокупности опыта учения и опыта социализации, социального взросления). Иначе учащимся просто не удастся разобраться в основаниях для принятия собственного решения, в части выбора себе предпочитаемую сферу деятельности, распределения сил, времени и других ресурсов для оптимальной реализации индивидуального образовательного маршрута. Одним из первых задачу установления связи школы с обществом поставил американский педагог и философ-прагматик Дж. Дьюи, который в начале XX века призывал обеспечить развитие активности детей в образовательном пространстве, опираясь на личный опыт ребенка. Образование, по Дьюи, это процесс, «ведущий к неподдающимся определению целям», причем, для развития учащихся «унция опыта стоит больше, чем тонна теории» [31, с. 164].

По мнению Дж. Дьюи, содержание образования должно определяться совместно школой, учащимися и семьей. Поэтому заранее составленные школьные программы не нужны, вредно деление обучения на предметы, это мешает интеграции учения и образованию личных понятий. Нужно обеспечить совместное со всеми субъектами образовательного пространства проектирование индивидуальных образовательных маршрутов учащихся.

Таким образом, в образовательном пространстве необходимо обустроить «переговорные площадки» («места встреч»), где может происходить построение образовательных маршрутов и социализация учащихся. Создание и педагогическое сопровождение социально-культурных сред и пространств проектирования и реализации образовательных маршрутов должно лежать в основе образовательной программы каждой школы и быть предметом особого участия семьи: полноценная социализация учащихся невозможна без их выхода в открытое социальное пространство, и в этом помощь семьи необходима.

Нуреддин Белтекин, изучая социально-культурные аспекты школьного образования в Турции, приходит примерно к тем же выводам: «A school is an area where different subjects of education attempt to achieve their targets and increase their gaining. As this study shows, students try to exist in line with specific aims of theirs and go through the process of subjectivity. The study re-explained the meaning of school as one of the indicators of students subjectness strategies» («Школа – это место, где разные субъекты образования пытаются достичь своих целей и максимального успеха. Как показывает это исследование, учащиеся пытаются жить в соответствии с конкретными целями и обеспечить процесс их субъективизации. Исследование показало важную роль школы как фактора развития субъектности учащихся») [98, с. 841]. Именно интеграция усилий всех субъектов образовательного пространства, в том числе – школы, семьи и общества – максимально способствует успешной социализации и самореализации учащихся.

Суть проблемы состоит в том, что эффективным может быть только то образование, которое не «получается» человеком пассивно, просто как обязательная услуга (нередко воспринимаемая как услуга навязанная – особенно в школе), а то, освоение которого осознается как собственная потребность. Поэтому, как правило, только те, кто способен анализировать роль образования (как вообще «полученного», так и «целесообразного» для достижения сознательно определенных целей), способен ретроспективно отнестись и к качеству общего среднего образования, видя в нем корневую систему универсальных компетентностей, актуальных для всех сфер «взрослой» человеческой деятельности.

В то же время, только грамотно организованный процесс социализации (с социальными пробами, социальными проектами, участием в волонтерской деятельности и т.д.) способен обеспечить включение учащихся в социально-культурный контекст жизни общества в прошлом и настоящем, дать им возможность приобретать уникальный опыт. Эта деятельность относится к стремлению подростка к поиску и обретению «самого себя». Созданию же условий наибольшего благоприятствования для такого поиска и должно служить социальное партнерство семьи и школы.

Понятно, что традиционная школа располагает довольно ограниченным полем возможностей, сводя свою функцию к просвещенческому модулю «освоения глубоких и прочных знаний». В этом пространстве практически невозможно развитие способности учеников к рефлексии оснований своей собственной деятельности, поскольку, как было показано, эта дея-

тельность – преимущественно учебная, а потому и организуется она под достижение чисто учебных результатов.

Самые известные из этих зон – это зоны выбора: после девятого класса – оставаться ли в средней школе либо продолжать образование уже в учреждениях начального или среднего профессионального образования; в десятом классе, когда необходимо определиться с выбором профиля обучения; и, наконец, по окончании школы, когда открывается широчайший выбор жизненных перспектив. В чем главная причина трудностей, с которыми сталкивается человек на каждом из этих рубежей? В том, что он не приспособлен для критической и ответственной (перед самим собой) оценки своих действительных интересов и потенциала, требующегося для их успешного воплощения. Он не знает своих способностей, не имеет хотя бы даже первоначальных умений распознавать степень их серьезности и глубины и т.д. Почему? А потому, что, как уже было пояснено, у него нет в этой области совершенно никакого опыта, не говоря уже о его рефлексии.

Всё сказанное позволяет сделать обоснованный вывод: три из важнейших непосредственных участников образовательного процесса – учителя, ученики и их родители «не видят» друг друга и во многих чрезвычайно важных аспектах как бы даже вовсе «не нуждаются» во взаимодействии, но происходящая вследствие этого «сепарация» и взаимное отчуждение лишает систему образования функции социокультурного интегратора и средства развития человеческого потенциала страны (социального капитала). Институциональные реформы последнего времени существенно изменили ситуацию, но консервативная сила рассмотренных выше причин объективно противостоит развитию и успешному завершению этих реформ, доведению их до необратимого превращения отечественной системы образования в систему государственно-общественную (а в перспективе – в общественно-государственную).

Основным препятствием внедрения общественно-государственного управления системой образования выступает личностная невключенность учителей, самих учащихся и родительского сообщества в совместное решение этой задачи на уровне каждого общеобразовательного учреждения.

Важным эффектом реализации общественно-государственной модели управления станет восстановление преемственности поколений, нарушенное в последние десятилетия вследствие стремительности социальных перемен.

Участие семьи наряду с учительским корпусом в образовательном процессе может стать мобилизующим и мотивирующим фактором для социально-профессионального развития педагогов.

В сфере образования может появиться отсутствующее сегодня, но исключительно востребованное для развития страны *профессионально-общественное сообщество*, способное формировать широкое общественное мнение относительно позитивных социально-экономических процессов. Впервые в отечественной истории родители будут непосредственно включены в процесс социализации своих детей и получают возможность напрямую влиять на будущее.

Утверждение в общественном сознании современного представления о качестве образования позволяет существенно снизить остроту ряда социальных проблем, связанных с образованием, в частности, с оптимизацией сети сельских школ с малочисленным контингентом учащихся. *Включение в оценку качества образования старшеклассников как важнейших субъектов – заказчиков образовательных результатов*, создаст предпосылки к ответственному отношению к образованию их будущих детей.

### **1.3 Семья как субъект проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка**

Проблема социально-педагогической поддержки семьи в ее новом качестве – *субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка* – возникает на современном этапе развития научных представлений об индивидуализации образования, рассматриваемых в контексте формирования новой политики государства в отношении семьи. Принцип индивидуализации понимается современными исследователями как предоставление каждому учащемуся возможности построения индивидуальной образовательной траектории, обеспечивающей максимальный уровень «капитализации» ресурсов личности, необходимых для творческой самореализации в различных сферах деятельности и решения смысловых задач (Т.М. Ковалева, Д.Б. Эльконин, П.Г. Щедровицкий, И.Д. Фрумин и др.).

В нашем исследовании данной проблемы формирование готовности семьи быть субъектом проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка рассматривается в трех взаимосвязанных аспектах: 1) проектирование индивидуальной образовательной траектории непо-

средственно в семье, то есть в пространстве взаимоотношений детей и родителей (а также и других взрослых членов семьи); 2) проектирование индивидуальной образовательной траектории в ближайшем социальном окружении ребенка, в частности, во взаимодействии с другими семьями, воспитывающими детей разного возраста; 3) проектирование индивидуальной образовательной траектории во взаимодействии семьи и внешних образовательных институтов. Кроме того, проектирование индивидуальной образовательной траектории ребенка рассматривается нами как эффективный путь реализации принципов инклюзивного образования, поскольку именно в семье закладываются условия индивидуализации образования для детей, обладающими самыми разными особенностями, с большим трудом «вписывающихся» в деятельность традиционных образовательных институтов. Не в последнюю очередь это касается вопросов социализации творчески одаренных детей, для которых развитие их креативности выступает важнейшим условием социализации и одновременно источником ее проблем [15].

Крайне важное значение для нашего исследования имеют смысловые акценты понимания индивидуальной образовательной траектории ребенка в выделенных аспектах. В этой связи нами был также предпринят анализ данного понятия в сравнении с близким, но отнюдь не тождественным понятием индивидуального образовательного маршрута. Необходимо получить ответ на вопрос: что же именно является предметом проектирования индивидуальной образовательной траектории как деятельности, целостным субъектом которой выступает семья.

Отвечая на поставленный выше вопрос об особенностях предмета деятельности проектирования индивидуальной образовательной траектории, отметим следующее различие. Большинство исследователей (Е.А. Александрова, Т.М. Ковалева, А.П. Тряпицына, П.Г. Щедровицкий и др.) под индивидуальным образовательным маршрутом понимают образовательную программу, которая строится персонально для ученика с учетом его интересов и особенностей социальной ситуации развития. Так, например, Л.В. Байбородова характеризует индивидуальный образовательный маршрут ученика как «замысел ребенка относительно его собственного продвижения в образовании» (цит. по: [50]). Траектория же мыслится как уже состоявшийся, реализованный учеником маршрут, который прежде представлял собой проект будущего продвижения. Как мы уже отмечали в ранее проведенных исследованиях, центральным вопросом здесь становится вопрос о ребенке как о субъекте проектирования своего индивидуально-



го образовательного маршрута [40]. Безусловно, сам ребенок может освоить позицию субъекта проектирования своего индивидуального образовательного маршрута, однако для этого необходимо наличие у него относительно осознанного и целостного замысла своего продвижения в образовании, о котором говорит Л.В. Байбородова. Кроме того, занятие ребенком позиции субъекта предполагает сформированность у него соответствующей мотивации, регулятивных способностей и компетентностей (выбора целей, формулирования задач, выявления ресурсов, планирования и т.д.). Все эти содержания сознания формируются уже ближе к старшему школьному возрасту, а в случае детей с особыми образовательными потребностями (включая одаренных) временные границы вообще трудно предсказуемы.

В свою очередь, процесс выстраивания индивидуальной образовательной траектории начинается с самого раннего возраста, поскольку она изначально представляет собой цепочку образовательных событий, каждое из которых оставляет определенный след в сознании ребенка. На первых порах наиболее значимыми для ребенка участниками этих событий становятся его родители и другие взрослые члены семьи. Если при этом между ними и ребенком не возникает со-бытийная общность, процесс выстраивания индивидуальной образовательной траектории может быть существенно деформирован, что, вероятнее всего, проявится в виде проблем обучения в школе (низкая мотивация, тревожность, дезадаптация, конфликтность и т.д.).

Из сказанного можно сделать следующий вывод. Существуют две разные стратегии проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка в семье. В основании первой пребывает идея событийности и совместного с родителями продвижения в зону ближайшего развития, которая, по утверждению А.Г. Асмолова и В.Т. Кудрявцева, «всегда вариативна, предельно индивидуализирована, а ее границы весьма подвижны» [11]. Проектирование индивидуальной образовательной траектории здесь представляет собой совместную деятельность взрослых и детей, в процессе которой ими решаются «задачи-на-смысл». Она сопровождается обменом взаимных «посланий», творческое «прочтение» которых и становится со-бытием детей и родителей. Ребенок здесь изначально выступает субъектом, готовым предъявить своим родителям самого себя как носителя творческой активности, интересов, желаний и устремлений. Индивидуальная образовательная траектория выстраивается еще не как осмысленный, концептуальный проект, а как во многом спонтанное продвижение к оче-

редному событию. (О спонтанности как о важном свойстве субъекта писал, в частности, Н.С. Пряжников[68].) Ее выбор сильно зависит от того, что ребенок и взрослый сумели вынести из уже состоявшихся ранее событий их жизни. В первую очередь, это общие смыслы тех проблемных содержаний культуры, с которыми они вместе соприкасались в процессе игры, чтении книг и сказок и других совместных занятий.

Этот способ проектирования индивидуальной образовательной траектории является основным и наиболее важным для развития ребенка в течение раннего периода его детства, включая дошкольный возраст. Иные способы проектирования, связанные с попытками выстроить индивидуальный образовательный маршрут, приводящий к заранее поставленным целям, не только не уместны в данном возрасте, но и могут оказать негативное влияние на процесс свободного развития ребенка. Так, например, негативное влияние на образовательное продвижение ребенка дошкольного возраста могут оказывать многочисленные посещения всевозможных «школ раннего развития», инициированные родителями и другими взрослыми членами его семьи, но не подкрепленные мотивацией самого ребенка и приводящие к психологическим перегрузкам. Однако по мере взросления детей стратегия субъектного участия семьи в проектировании их индивидуальной образовательной траектории претерпевает существенные изменения. В младшем школьном и подростковом возрасте акцент постепенно переносится на выбор и создание усилиями родителей социального окружения для ребенка, в условиях которого могут максимально раскрыться его способности. Окружение это может включать в себя как формальные, так и неформальные компоненты. С одной стороны, оно соткано из множества неформальных контактов между детьми и взрослыми, круг которых уже не ограничивается только родителями. Выбирая круг знакомств, родители тем самым по-новому организуют со-бытийные пространства развития и социализации своих детей, задавая при этом новые направления выстраивания индивидуальной образовательной траектории ребенка. Большое значение приобретают контакты с другими детьми в разновозрастных группах. С другой стороны, родители выбирают для своих детей и разнообразные творческие объединения в учреждениях дополнительного образования и другие формальные образовательные институты, вследствие чего степень спонтанности выстраиваемой индивидуальной образовательной траектории начинает понижаться, а ее проектирование постепенно переходит в логику выстраивания более или менее осознаваемого и целостного маршрута, состоящего из осознанно выбираемых социальных проб и приводящего к заранее поставленным целям.

Именно в «школьный» период жизни ребенка родители могут одновременно осуществлять формальную и неформальную стратегию своего участия в проектировании его индивидуальной образовательной траектории. Реализуя неформальную стратегию, они могут непосредственно становиться участниками событий, которые представляют собой проектные единицы индивидуальной образовательной траектории. Большим, но редко используемым в настоящее время потенциалом в этой связи обладает совместное участие родителей и детей разного возраста в деятельности различных клубов, кружков и других творческих объединений. Реализуя же формальную стратегию своего участия, родители могут входить в состав органов общественно-государственного управления образованием (в первую очередь, Управляющих советов школ) и ставить своей целью обеспечение развивающей, вариативной и инклюзивной образовательной среды, в условиях которой индивидуальная образовательная траектория ребенка будет максимально эффективной.

Обе охарактеризованные стратегии имеют свои преимущества и ограничения. Однако при этом принцип со-бытийности проектирования индивидуальной образовательной траектории по-прежнему выступает главным методологическим основанием этой совместной деятельности, поскольку именно в этот период жизни ребенка закладываются главные свойства сознания, определяющие дальнейшие возможности его становления как субъекта жизни. Не менее важным основанием остается и принцип вариативности, поскольку, как, в частности, отмечает В.М. Кротова «все особенности развития ребенка невозможно предусмотреть, поэтому проекты индивидуальной образовательной деятельности должны быть гибкими и вариативными» [50].

Формальная стратегия участия семьи в проектировании индивидуальной образовательной траектории ребенка становится доминирующей при его переходе в старший школьный возраст. Главной задачей, решение которой непосредственно связано с проектированием индивидуальной образовательной траектории, становится выбор будущей профессии. Однако в современных условиях не менее важной для семьи становится задача подготовки ребенка к сдаче Единого государственного экзамена. Именно здесь семья оказывается в ситуации достаточно сложного выбора: сосредоточить усилия на подготовке к сдаче ЕГЭ и, соответственно, дальнейшего поступления в избранный вуз (формальная стратегия), или совместными усилиями проектировать дальнейшую индивидуальную образовательную траекторию, приводящую к достижению перспективных и личностно значимых

целей личностного и профессионального самоопределения (неформальная стратегия). Нетрудно понять, что на современном этапе становления российского образовательного сообщества большинство семей предпочитает ограничиваться формальной стратегией своего участия в проектировании индивидуальной образовательной траектории ребенка, находящегося на рубеже окончания средней общеобразовательной цели. В то же время исследователи отмечают, что эта стратегия существенно преобразуется в ситуации предъявления семьей своей субъектной позиции. Так, в исследовании М.Е. Гошина и Т.А. Мерцаловой отмечается, что доминанта взаимодействия современной семьи и школы в настоящее время смещается к отношениям партнерства, характерными чертами которой выступают:

- сотрудничество во имя успеха ребенка;
- частая двунаправленная коммуникация; понимание культурных различий и признание их важности в создании положительного образовательного климата;
- признание значимости разных точек зрения; распределение целей учеников между семьей и школой;
- совместное построение планов с обсуждением ролей для всех участников [26].

Однако необходимо признать, что с реализацией формальной стратегии на данном этапе социализации ребенка сопряжены значительные риски. В первую очередь, это касается риска «навязывания» ребенку ложных ориентиров в построении дальнейшей индивидуальной образовательной траектории, которые исповедуют родители, ориентируясь на свой собственный жизненный опыт юности, уже не отвечающий реальностям современной действительности.

Из сказанного можно заключить, что ситуация становления современной семьи, выступающей в исторически новом для нее качестве субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка характеризуется высокой степенью неопределенности. Семья стоит перед выбором стратегии своего участия в процессе построения индивидуальной образовательной траектории ребенка – формальной и неформальной. Формальная стратегия более укоренена в современной социальной практике и реализуется в условиях субъект-субъектных взаимодействия семьи и внешних образовательных институтов. Реализация неформальной стратегии связана со значительными трудностями и необходимостью освоения родителями специальных компетенций. Однако, дальнейшее развитие именно неформальной стратегии участия семьи в проектировании индиви-

дуальной образовательной траектории ребенка, реализуемой в виде осуществления особых, со-бытийных отношений между детьми разного возраста, родителями и ближайшим социальным окружением, обладает наибольшим социально-педагогическим потенциалом для социализации ребенка в условиях современной, динамично изменяющейся действительности, где следование уже ранее известным схемам и нормам социализации не гарантирует полноценной «капитализации» личностных ресурсов. Поэтому помощь семьям в освоении новых компетенций для реализации неформальной стратегии участия в проектировании индивидуальной образовательной траектории ребенка представляется актуальным направлением развития сферы социально-педагогической поддержки семьи.

#### **1.4 Готовность семьи к проектированию индивидуальной образовательной траектории ребенка**

Как уже говорилось, в современных условиях наиболее эффективным способом получения качественного образования становится осознанное выстраивание субъектом индивидуальной образовательной траектории в открытом социокультурном пространстве. При этом человек самостоятельно использует различные информационные и другие ресурсы. В этой связи востребованы неформальные образовательные среды, в условиях которых субъект осваивает разнообразные культурные практики и участвует в реализации творческих проектов, взаимодействуя при этом с самыми разными людьми.

В такой ситуации существенно возрастает роль семьи как субъекта выбора индивидуальной образовательной траектории ребенка. Объясняется это тем, что старт такой индивидуальной образовательной траектории наиболее успешно может состояться именно в семье, поскольку она выступает первым в жизни ребенка социальным институтом, обладающим всеми необходимыми для этого условиями: пространством неформального творческого общения детей и взрослых, возможностью совместной реализации разнообразных творческих дел, особыми, событийными отношениями, лежащими в основе индивидуальных творческих достижений.

Событийная общность детей и взрослых в семье может также расширять пространство творческого общения ребенка, вступая в субъект-субъектный диалог с различными образовательными институтами, среди

которых, как, в частности, отмечает М.И. Болотова, значительную роль могут играть учреждения дополнительного образования [18].

О стремлении все большего числа родителей вступать в субъект-субъектный диалог с образовательными организациями, решая проблемы обеспечения качественного образования для своих детей, говорят данные современных исследований [26]. Эта тенденция может рассматриваться как важная предпосылка становления семьи как субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка. В то же время возможности семьи стать для ребенка «стартовой площадкой» этой траектории, как показывают, в том числе, и проведенные нами пилотные исследования, далеко не в полной мере реализованы в современной массовой практике семейного воспитания. Семья, осваивая новую для себя субъектную позицию в процессе проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка, сталкивается с новыми проблемами, для решения которых родителям часто не хватает специальных знаний и опыта. К дефицитам родительского опыта, в частности, относятся:

- неумение строить с собственными детьми отношения сотрудничества и сотворчества;
- непонимание феномена психического развития и социализации ребенка и неумение замечать и оценивать его индивидуальные образовательные достижения;
- невладение видами творческой деятельности, в наибольшей степени отвечающими возрастным особенностям ребенка.

В силу сказанного обладают большой степенью актуальности исследования готовности семьи к освоению и реализации позиции субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка. Параграф посвящен описанию этой готовности как интегративной характеристики детско-взрослой со-бытийной общности семьи.

Нами были проанализированы публикации, посвященные изучению готовности семьи как социального, психологического и педагогического феномена. В первую очередь, нас интересовал вопрос о том, к чему именно, по мнению исследователей, должна быть готова современная семья, и в чем именно проявляется эта готовность. Был также проведен методологический анализ категории готовности, выделены и содержательно наполнены основные структурные компоненты готовности семьи к проектированию индивидуальной образовательной траектории ребенка.

Наибольшая часть современных исследований по проблеме социально-педагогической поддержки семьи посвящена формированию готовности специалистов к осуществлению такой деятельности (И.В. Горохова, Э.И. Сахапова, А.А. Терсакова, Л.В. Полякова, С.Г. Ресухина, В.Б. Фаизова, А.А. Костенко и др.). Сама же семья при этом рассматривается лишь как объект внешних воздействий и помощи со стороны профессионалов. Множество исследований посвящено проблемам подготовки молодежи к созданию семьи (Д.А. Донцов, И.Н. Орлова, М.Б. Хватова, Д.Р. Муталиева, Э.И. Муртазина, М.Б. Упина, Л.В. Шукшина и др.), чем исчерпывается содержание ее социально-педагогической поддержки. Работы, посвященные проблемам формирования готовности уже созданной семьи к осуществлению различных функций, встречаются значительно реже. В основном, речь идет о готовности будущих родителей к рождению ребенка (Н.А. Ульяновца, Е.М. Корж), психологической готовности к построению взаимоотношений с детьми (О.С. Антонович, Т.М. Кожанова, А.В. Маркова) и об их готовности к осуществлению воспитательной функции (А.А. Алдашева, К.М. Лебедева, Я.А. Погорелова, И.Ю. Таирова, Л.А. Саенко, Г.Н. Соломатина). Работы, посвященные изучению готовности семьи к участию в образовательных отношениях, в основном, посвящены помощи семье в подготовке детей к школе (Т.Ю. Федосеева, Н.А. Липатова, О.В. Тусаева, О.В. Евдокишина, И.Д. Шахбазова и др.). В самое последнее время стали появляться исследования, посвященные вопросам оказания помощи семье в связи с вынужденным переходом школ на дистанционное обучение и последовавшей за этим необходимостью включения родителей в учебный процесс (Е.А. Иванова). Работы по проблеме готовности родителей к субъектному участию в индивидуализированном образовательном процессе практически отсутствуют.

Проведенный анализ литературы показывает, что разные авторы включают в понятие готовности родителей разные компоненты ее содержания. Так, О.С. Антонович, характеризуя психологическую готовность родителей к взаимоотношениям с будущим ребенком, определяет ее как психологическое новообразование, характеризующееся «субъект-субъектной положительно окрашенной ориентацией родителей на отношения с будущим ребенком, совокупностью знаний относительно себя как родителя и умением использовать средства и методы педагогического взаимодействия, которые способствуют полноценному физическому и психическому развитию ребенка» [6, с. 4].

Т.М. Кожанова определяет готовность родителей к конструктивным взаимоотношениям с детьми как «образование в структуре личности родителей, представленное совокупностью эмоциональных, когнитивных и поведенческих установок, направленных на удовлетворение особых потребностей детей, создание благоприятных условий для дальнейшего взаимодействия родителей и детей в целях их социализации» [48, с. 8.].

А.Ю. Черняева выделяет и характеризует такие структурные компоненты готовности родителей к эффективной коммуникации с детьми в семье, как «мотивационно-ценностный, включающий цели и потребности родителя в контакте с детьми; содержательно-процессуальный, состоящий из коммуникативных знаний, умений и навыков родителей; эмоционально-нравственный, вбирающий в себя действенную эмпатию взрослых, центрацию на личность ребенка и уважение к нему» [90, с. 7].

Е.Г. Чигинцева, характеризуя готовность родителей к доверительному общению с детьми, выделяет уже четыре составляющих компонента: «мотивационно-ценностного (потребности и цели родителей в общении с ребенком); эмоционально-чувственного (ценности и модели взаимодействия с ребенком, действенная эмпатия, любовь к детям); когнитивного (знания родителей о доверительном семейном общении); поведенческого (коммуникативные умения родителей в выстраивании доверительного общения в семье)» [91, с. 7]. При этом сама готовность определяется автором как «динамично развивающееся качество, проявляющееся в общении родителей с детьми в виде сложной системы» [91, с. 10].

К.М. Лебедева рассматривает готовность родителя к выполнению воспитательной функции в семье «как личностное образование, обеспечивающее осуществление педагогически целесообразного формирования у ребенка личностных качеств, ценностных ориентаций и привития навыков поведения, соответствующих социальным нормам». При этом дается следующая характеристика этого личностного образования: «Готовность родителя к выполнению воспитательной функции в семье включает мотивационно-ценностный (безусловное принятие индивидуальности ребенка, заинтересованность в его воспитании через передачу семейных ценностей, традиций), когнитивный (наличие знаний по вопросам воспитания ребенка, и способность их пополнения и расширения, используя формальные и неформальные источники получения информации), деятельностный (использование на эмоциональной основе стереотипных и новых эффективных приемов взаимодействия с ребенком в процессе жизнедеятельности в семье) и личностный (сформированность качеств эмпатийности, ответ-



ственности за воспитание ребенка, что проявляется в стремлении к саморазвитию в роли родителя) компоненты» [55, с. 2.].

Анализируя приведенные определения понятия готовности семьи, можно отметить ряд разночтений в интерпретации данного феномена. Прежде всего, расходятся взгляды исследователей на то, что именно представляет собой готовность родителей – психологическое образование, комплексное личностное образование, отдельное личностное качество, либо просто совокупность нескольких компонентов, не интегрированных в какой-либо конструкт. Нет единства мнений и по поводу того, что именно образует готовность – отношения, установки, направленность и т.д. Показательно и то, что феномен готовности характеризует именно родителей, но не семью как коллективного субъекта, обладающего консолидированными целями, реализуемыми во взаимодействии с внешними социальными институтами.

Все это говорит о том, что понятие готовности семьи используется в различных смыслах, отражающих, в основном, внутрисемейные отношения между детьми и родителями. Как интегративная характеристика семьи, выступающей в роли субъекта социальных взаимодействий и образовательных отношений, данное понятие разработано недостаточно. Следует также обратить внимание на то, что авторы, раскрывая содержание готовности родителей и пути ее формирования во взаимодействии с различными институтами, практически не затрагивают вопросы оценки этой готовности. Либо по умолчанию предполагается, что определенные воздействия на семью уже сами по себе являются гарантиями ее готовности к осуществлению требуемых функций, либо оценка носит общий, неконкретный характер. Например, в работе А.В. Дубовец, посвященной формированию готовности педагогов, родителей и учащихся, утверждается, что «оценкой межличностных отношений, готовности к взаимодействию, становится высокая удовлетворенность партнеров результатом и процессом взаимодействия» [30, с. 41].

В то же время проведенный анализ показывает, что большинство авторов выделяют весьма схожие структурные компоненты готовности родителей к осуществлению функций семейного воспитания и взаимоотношений с детьми. Речь идет, во-первых, о сформированности некоторых ценностно-смысловых ориентаций, составляющих основу выбора целей и стратегий семейного воспитания, во-вторых, о владении определенными знаниями о ребенке и способами взаимодействия с ним, и, в-третьих, о

владении родителями формами поведения, обеспечивающими их реальную включенность в процессы взаимодействия с детьми.

В этой связи представляется уместным использовать эти структурные компоненты для моделирования готовности семьи к проектированию индивидуальной образовательной траектории ребенка, наполнив их соответствующим содержанием. Однако, прежде необходимо определить это понятие. В нашем исследовании мы рассматриваем эту готовность как интегративную характеристику семьи, выступающую в роли коллективного субъекта образовательных отношений, реализующего функции выбора, организации стартапа и регулирования продвижения ребенка по индивидуальной образовательной траектории. Эта готовность определяет эффективность внутренних и внешних отношений семьи в процессе освоения ребенком различных социокультурных практик, творчески осваиваемых в процессе его личностного и профессионального самоопределения. Содержательно эта готовность включает в себя ценностную ориентацию на образование как средство самореализации ребенка и достижения им социального успеха, способы совместных (дети – родители) действий, направленных на выбор и освоение ребенком социокультурных практик как проектных единиц его индивидуальной образовательной траектории и способы регуляции осуществляемых в данном процессе взаимоотношений семьи и внешних образовательных и социальных институтов.

Далее в этом контексте мы охарактеризуем основные компоненты этой готовности.

**Ценностно-смысловой компонент** включает в себя представления и смыслы родителей, определяющих их общую мотивационную направленность, лежащую в основе выбора ими конкретных целей образовательного продвижения ребенка. Однако, учитывая, что на эти представления и смыслы оказывают существенное влияние установки и сформировавшиеся под их влиянием внутренние позиции, можно предположить, что именно эти установки и позиции в большей степени «отвечают» за ценностно-смысловой компонент, нежели формально провозглашаемые намерения «дать ребенку достойное, качественное и современное образование». В нашей концепции мы вводим представление о двух типах мотивационно-целевой направленности родителей в ситуации проектирования образовательной траектории ребенка.

*Первый тип связан с ориентацией на «хорошее» образование, получить которое можно, добросовестно обучаясь в престижной школе у «опытных» педагогов. Свою роль в этом случае родители чаще всего видят*

в том, чтобы контролировать действия ребенка, добиться от него строго выполнения всех требований учителей. При этом ожидаемые результаты обучения связаны отнюдь не с индивидуальностью ребенка, а, напротив, с требованиями учиться на «отлично», соответствуя усредненному образу успешного ученика.

*Второй тип* мотивационно-целевой направленности родителей характеризуется *ценностной ориентацией на ребенка как на субъекта собственной жизни и саморазвития*. Родители ориентированы на то, чтобы ребенок мог в максимальной степени раскрыть свои творческие способности и достиг социального успеха. Такие родители заинтересованы в разнообразии творческих занятий ребенка, спектр которых выходит за пределы обыкновенного школьного обучения. Результаты обучения ребенка они склонны видеть именно в его достижениях в различных видах занятий. Однако эта мотивационная направленность нередко проявляется в стремлении родителей максимально насытить жизненное пространство-время ребенка занятиями в различных секциях, студиях, «школах раннего развития» и т.д. лишь потому, что полезность этих занятий принимается на веру по умолчанию, а не потому, что это интересно самому ребенку. Негативность этой тенденции отмечается многими авторами в связи с перегрузками, выпадающими на долю ребенка. Следует добавить и то, что такое чрезмерное стремление развивать ребенка может привести к утрате его собственной субъектности в выборе индивидуальной образовательной траектории и снижению мотивации получения образования вообще.

Вполне очевидно, что именно второй тип мотивационно-целевой направленности родителей может определять их готовность во взаимодействии с детьми проектировать их индивидуальную образовательную траекторию, в то время как первый тип делает семью проводником консервативных образовательных стратегий, основанных на единообразии образовательных траекторий, приводящих учащихся к усредненным образовательным результатам.

**Содержательный компонент** готовности семьи к проектированию индивидуальной образовательной траектории ребенка включает в себя способы взаимодействия родителей и детей, а также представителями внешних социальных институтов, при помощи которых решаются задачи получения качественного образования. В первую очередь это касается выстраивания доверительных, ненасильственных детско-родительских отношений, поскольку при их отсутствии становится невозможной субъектная включенность ребенка в построение индивидуальной образовательной тра-

ектории, и семья как коллективный субъект этой деятельности перестает существовать. Кроме того данный компонент включает в себя формирование здорового образа жизни семьи, умение строить отношения с учителями школы и педагогами дополнительного образования при выборе форм и содержания творческих занятий, способность к совместному с детьми преодолению трудностей в учебе и в организации распорядка учебного и свободного времени, а также способность к диалогу в преодолении возникающих трудностей и конфликтных ситуаций. Готовность семьи к проектированию индивидуальной образовательной траектории ребенка становится возможной, если в основе этих отношений лежит субъект-субъектный диалог взрослых и детей, и все решения принимаются совместно с учетом интересов и выбора, осуществляемого ребенком. В противном же случае, если отношения в семье носят характер диктата со стороны родителей и подавления инициатив и других субъектных проявлений ребенка, эта готовность фактически отсутствует.

И, наконец, третий, **регулятивно-оценочный компонент** готовности семьи как коллективного субъекта проектирования индивидуальной траектории ребенка включает в себя способность детей и родителей оценивать образовательные результаты, достигаемые ребенком в ходе освоения избранных социокультурных практик. Данный компонент характеризуется развитием у детей и взрослых членов семьи рефлексивных и регулятивных способностей, позволяющих осознавать и оценивать изменения, происходящие в сознании в процессе совместной творческой деятельности, направленной на познание и преобразование окружающей действительности. Именно приращение субъектного опыта, включающего вновь обретенные ценностно-смысловые ориентации, способы преобразовательных действий и продуктивных коммуникаций с окружающими людьми выступает здесь предметом оценки и рефлексии. О сформированности этого компонента говорит стремление родителей самим видеть и понимать новообразования субъектного опыта ребенка, в то время как ориентация на внешнюю, формальную оценку свидетельствует о недостаточной готовности родителей участвовать в построении индивидуальной образовательной траектории ребенка. Крайне важно, чтобы в сознании членов семьи рефлексировались и изменения, происходящие в сознании родителей. Если таковые изменения отсутствуют, это может означать, что родителям не удалось установить с ребенком подлинно субъект-субъектные отношения, в процессе которых происходящие изменения взаимообразны [9].

Таким образом, можно заключить, что становление семьи как коллективного субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка – это сложный процесс, готовность к осуществлению этой функции не сводится к набору знаний и умений, связанных с выбором оптимального варианта предлагаемых образовательных услуг. Самая главная задача, в решении которой проявляется субъектная позиция семьи в целостном образовательном процессе, состоит в том, что именно семье предстоит стать площадкой для успешного образовательного стартапа ребенка. Для этого недостаточно взаимодействие с различными образовательными институтами, включая школу и учреждения дополнительного образования. Необходимо освоение опыта детей и взрослых совместного творческого освоения разнообразных социокультурных практик (игра, исследование, социальное проектирование, искусство и т.д.), которым впоследствии предстоит перерасти в проектные единицы индивидуальной образовательной траектории ребенка, проходящей через различные события и творческие контакты с другими людьми. Задача такого уровня сложности по силам только тем семьям, которые обладают необходимым уровнем готовности как интегративного конструкта, включающего в себя ценностно-смысловые ориентации на образование, способы продуктивных детско-взрослых коммуникаций и рефлексивно-оценочные способности. Формирование этой готовности в современных социокультурных условиях становится важнейшей задачей, совместно решаемой семьей с различными образовательными институтами, среди которых одно из главных мест принадлежит учреждениям дополнительного образования.

### **1.5 Концептуальная модель социально-педагогической поддержки семьи в процессе проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка**

В этом параграфе дается обоснование модели социально-педагогической поддержки семьи как субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка, реализуемой в системе ее особых взаимодействий с внешними образовательными институтами. В частности, мы рассматриваем содержание и формы такого взаимодействия с учреждениями дополнительного образования, которые, по оценкам экспертов, обладают большими возможностями инновационного развития практики взаимодействия с семьями учащихся. Дается описание модели такого взаимодействия, основанной на принятии педагогически целесооб-

разно организованной совместной творческой деятельности детей и родителей в качестве ее системообразующего компонента.

Обоснование эффективности данной модели базируется, в первую очередь, на результатах анализа современных тенденций развития семьи во взаимодействии с внешними социальными институтами. Нами был осуществлен анализ научной литературы, изучены публикации, отражающие современные подходы к изучению проблем развития института семьи во взаимодействии с внешними институтами, в первую очередь, образовательными. На основе проведенного анализа выделены наиболее актуальные тенденции развития современной семьи именно как субъекта образования, реализующего свою субъектность в диалоге с обществом.

Одна из таких тенденций характеризуется существенным расширением спектра и изменением содержания взаимодействия семьи с различными социальными институтами. Как отмечает в своем исследовании, А. Носкова, «поражает пристальное внимание наших коллег к решению актуальных социальных вопросов в рамках существующего законодательства, их детальный анализ конкретных жизненных проблем, с которыми рано или поздно сталкивается каждый человек» [61, с. 149]. Именно обращенность к разнообразным конкретным проблемам семьи, возникающим в общем контексте глобализации современного мира, характеризуется современным этапом развития института ее социально-педагогической поддержки.

Однако непосредственно проблема обеспечения доступности качественного образования для детей как новый «вызов времени» именно в этом контексте еще не стала в полной мере предметом теоретической рефлексии. Проблемы становления семьи именно как субъекта образования и шире – образовательной политики в большей степени связаны с конкретной исторической ситуацией развития российского общества на рубеже XX – XXI веков. Как отмечают в своем исследовании эволюции идеи развития воспитательного потенциала российской семьи А.И. Санникова и В.В. Коробкова, «изменения в стране, наступившие в начале 90-х гг. XX в., привели к изменению потребностей в сфере взаимодействия школы и семьи. Это было закономерно обусловлено изменениями в политической, экономической и социальной жизни общества, процессами демократизации и гуманизации отечественной системы образования, расширением практики взаимодействия семьи с социальными институтами, общественными организациями». По мнению авторов, стержневой линией развития

системы взаимодействия семьи и образовательных институтов на современном этапе развития общества является «констатация возрастающей потребности общества, образовательных учреждений и, конечно, семьи в развитии субъектности ребенка» [76]. Такая «смена курса» повлекла существенное изменение не только в методах, но и в самом содержании помощи семье в решении проблем образования и воспитания детей. Если в предшествующий период истории акцент приходился на информирование родителей об оптимальных способах педагогического воздействия на детей, то в новых условиях важнейшей характеристикой воспитательного потенциала семьи становится ее возможность адекватно реагировать на «постоянное влияние детей на родителей и других взрослых членов семьи» [56, с. 80]. В настоящее время это влияние носит настолько выраженный характер, что, по мнению Д.И. Фельдштейна, становится существенным основанием для пересмотра всей системы взаимоотношений Мира взрослых и Мира детства [87].

Характеризуя систему взаимодействия семьи и внешних образовательных институтов на современном этапе нельзя не выделить следующую закономерность ее развития. На смену достаточно укорененному в массовом педагогическом сознании постулату о том, что родитель как социальный партнер помогает школе в вопросах эффективного воспитания и развития, адаптации и социализации школьников, а образовательные организации обладают ресурсами оказания своевременной поддержки семьям в интересах благополучия школьника [44], приходит понимание того, что предметом взаимодействия семьи и школы становится проектирование новых возможностей получения детьми качественного образования [26]. Для выбора методологических оснований социально-педагогической поддержки современной семьи эта тенденция, безусловно, является одной из самых значимых.

Таким образом, можно констатировать, что в современной социокультурной ситуации сформировались предпосылки становления новых практик социально-педагогической поддержки семьи: возрастание роли ее участия в решении практических проблем получения детьми качественного образования, повышение уровня субъектности детей и родителей в выборе индивидуальной образовательной траектории, стремление семьи стать участником ее проектирования во взаимодействии со школой и другими образовательными институтами. В то же время существующие модели такого взаимодействия во многом воспроизводят прежний опыт роди-

тельского просвещения. Это характеризует не только общеобразовательную школу, но и учреждения дополнительного образования. Так, характеризуя содержание и основные направления социально-педагогической поддержки семьи в учреждении дополнительного образования, М.И. Болотова и А.Д. Насибуллина указывают, что большинство родителей не имеют достаточных знаний по педагогике и психологии, поэтому среди многообразных форм работы с родителями приоритетом выступает «просветительская работа, включающая беседы и семинары, раскрывающие особенности ребенка, роль понимания взрослыми задатков и способностей детей, ступени становления интеллектуальной и творческой одаренности и т.п.» [17]. Даже, отмечая, что важное значение имеет участие родителей в жизни творческого объединения, в котором занимаются их дети, авторы определяют содержание этого участия как наблюдение за собственным ребенком и оценку его достижений. Главная польза, которую при этом получают родители, состоит в том, что «сравнивая поведение ребенка дома и в детском коллективе, оценивая его достижения на занятиях, взрослые могут по-иному взглянуть на своего ребенка, понять его уникальность, особую чуткость к любым воздействиям, его потребность в поддержке и поощрении» [17].

Нисколько не ставя под сомнение важность этих форм работы с родителями, отметим, что в таком варианте их пассивного участия в образовательном процессе их позиция субъектов проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка не реализуется в полной мере. Более того, можно утверждать, что такой способ участия родителей в образовательном процессе в большей степени характерен для формальной образовательной среды (например, общеобразовательной школы). В системе же дополнительного образования, где индивидуальная образовательная траектория учащихся, как было показано в наших предшествующих исследованиях, выстраивается в логике творческого освоения культурных содержаний неформальной образовательной среды [39], родители имеют возможность непосредственно становиться для ребенка частью этой среды, моделируя вместе с ним процесс его индивидуального образовательного продвижения. Именно в этом может проявляться их субъектная позиция. Однако реализация этой возможности во многом требует переосмысления целей и содержания их взаимодействия с образовательным учреждением.

В разработанной нами модели социально-педагогической поддержки семьи, выступающей в качестве субъекта проектирования индивидуальной



образовательной траектории ребенка, традиционные компоненты (консультирование, просвещение, диагностика и т.д.) встроены в общий смыслообразующий контекст организации совместной творческой деятельности детей и родителей. Именно в процессе такой деятельности может быть осуществлен осознаваемый шаг продвижения ребенка по индивидуальной образовательной траектории. В этой связи методологическую базу социально-педагогической поддержки семьи составляют системно-деятельностный подход и принцип индивидуализации.

*Системно-деятельностный подход.* Социально-педагогическая поддержка представляет собой систему взаимосвязанных видов деятельности, целостность которой обеспечивает формирование готовности семьи занимать позицию субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка. К этим видам деятельности относятся: совместное (ребенок – взрослый) целеполагание индивидуальных образовательных результатов ребенка с учетом особенностей социальной ситуации его развития; совместное (ребенок – взрослый) творческое освоение различных социокультурных практик (это понятие ранее было раскрыто нами в [40]), требующих освоение субъективно новых для ребенка и родителей проектно-преобразовательных средств; оценка результатов освоения избранных социокультурных практик и рефлексия совершаемых шагов продвижения по индивидуальной образовательной траектории.

*Принцип индивидуализации.* Социально-педагогическая поддержка семьи призвана обеспечить включенность детей и родителей в проектирование индивидуальных образовательных результатов, понимаемых как «совершенный субъектом шаг своего продвижения по индивидуальной образовательной траектории, открывающий ему новые возможности самостоятельного решения определенного круга творческих задач» [38, с. 130]. Для реализации данного принципа крайне важное значение имеют два аспекта, в которых индивидуализация рассматривается современными исследователями (А.Г. Асмолов, Т.М. Ковалева, В.Т. Кудрявцев и др.). Во-первых, индивидуальные образовательные результаты ребенка должны быть сориентированы на зону его ближайшего развития, где они имеют подлинно индивидуальное значение для конкретного ребенка. Именно, закладывая контуры зоны ближайшего развития, родители совместно с детьми в полной мере выступают субъектами проектирования индивидуальной образовательной траектории. Во-вторых, эта деятельность детей и родителей не может не носить совместный, со-бытийный характер. Как, в частно-

сти, отмечают А.Г. Асмолов и В.Т. Кудрявцев, зона ближайшего развития ребенка «всегда вариативна, предельно индивидуализирована, а ее границы весьма подвижны. Что в расширении (и сужении) этих границ участвуют не только взрослые, но и дети, взаимодействующие друг с другом» [11].

Таким образом, проектирование индивидуальной образовательной траектории представляет собой сотворчество ребенка и взрослого, осуществляемое ими в процессе решения смысловых задач.

Модель, базирующаяся на данных методологических основаниях, включает в себя следующие компоненты.

*Целевой компонент* определяет общую направленность взаимодействия детей и взрослых членов их семей на формирование у них спектра компетенций, определяющих их готовность к выбору и самостоятельному освоению индивидуальной образовательной траектории в открытом социокультурном пространстве. К таким компетенциям относятся:

- способность детей и взрослых занимать позицию субъектов образовательного продвижения, реализуя ее в свободном выборе социокультурных практик для совместного творческого освоения;
- способность к определению целей продвижения по индивидуальной образовательной траектории, мотивированных ценностями личностного и профессионального самоопределения;
- умение осознанно овладевать проектно-преобразовательными средствами освоения окружающей среды;
- готовность сотрудничать с партнерами по деятельности в различных групповых форматах;
- способность к самооценке результатов совместной деятельности и рефлексии нового социального опыта (как у детей, так и у их родителей).

*Содержательный компонент* включает разнообразные виды совместной творческой деятельности детей разного возраста и их родителей (подготовка и проведение праздников и спортивных соревнований, постановка театральных спектаклей, съемка видеофильмов, игровое конструирование социально значимых объектов, подготовка и проведение Фестивалей семейного творчества и т.д.), реализуемые в общей логике творческого освоения социокультурных практик.

*Регулятивный компонент* представляет собой педагогически целесообразно организованное клубное общение, обсуждение проблем становления семьи и развития детей, ведение наблюдений и фиксация значимых событий жизни ребенка, осуществляемые в условиях специально организованного тьюторского сопровождения.

*Оценочный компонент* состоит в организации образовательных событий как формы оценивания индивидуальных достижений детей разного возраста по показателям их готовности к самостоятельному освоению индивидуальной образовательной траектории. К таким показателям в нашей концепции отнесены:

- способность к осмыслению проблемности осваиваемых содержаний Культуры;
- способность к постановке и формулированию проектных задач из позиции субъекта преобразований осваиваемых социокультурных практик;
- способность к применению имеющихся и освоению новых знаний, необходимых для продуктивного решения проектных задач;
- способность продуцировать оригинальные творческие идеи;
- способность искать и обрабатывать необходимую для решения задач информацию и другие внешние ресурсы;
- способность строить продуктивные коммуникации и сотрудничать с партнерами по совместной творческой деятельности.

На основании сказанного в этом параграфе можно заключить, что социально-педагогическая поддержка семьи, выступающей в роли субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка, требует опоры на новые методологические основания, отражающие психологическую природу со-бытийной общности детей и взрослых, в условиях которой эта траектория может выводить их в совместно осваиваемую зону ближайшего развития. Крайне важным, но пока еще мало востребованным ресурсом развития системы взаимодействия семьи и учреждений дополнительного образования при этом выступает организация совместной творческой деятельности детей и родителей, интегрированная в целостный образовательный процесс. Именно в ходе этой деятельности может быть осмыслено проблемное поле проектирования индивидуальных образовательных траекторий детей разного возраста, а традиционные формы взаи-

модействия, такие как консультирование, просвещение и т.д. обретают выраженную индивидуализированную направленность.

Обоснованная нами *модель социально-педагогической поддержки семьи*, включающая целевой, содержательный, регулятивный и оценочный компоненты, предполагает субъектную и деятельностную включенность родителей, воспитывающих детей разного возраста, в процесс ценностного выбора приоритетов образовательной политики, осуществляемый, в данном случае, на уровне самоопределения семьи в культурно-образовательном пространстве региона и страны.

## **ГЛАВА 2 Социально-педагогическая поддержка семьи в практике современного образования**

### **2.1 Семья как субъект взаимодействия с образовательными организациями в современной социокультурной ситуации**

Новые государственные стандарты общего образования, направленные на индивидуализацию обучения и усиление роли индивидуально-дифференцированного и субъектно-деятельностного подходов к построению образовательных систем, диктуют необходимость переориентации педагогов с позиций организации массовой фронтальной деятельности, нацеленной на формирование личности заранее заданного «среднего ученика», на позицию педагогического проектирования индивидуального образовательного маршрута каждого обучающегося, в зависимости от его способностей и склонностей, уровня подготовленности и индивидуально-психологических особенностей.

В нашей стране опыт проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка только начинает формироваться, что обуславливает ряд важных и одновременно сложных проблем, от решения которых зависит успешность реализации основных идей современной государственной образовательной политики.

Идеи индивидуализации обучения начинают интенсивно развиваться лишь с середины 60-х годов XX века, когда индивидуальный подход к обучению рассматривается в качестве важного фактора и средства преодоления школьной неуспеваемости. Именно в эти годы в практику педагогической деятельности внедряются технологии и методы программированного обучения, позволяющие в условиях традиционных коллективных форм адаптировать дидактический материал к образовательным потребностям и когнитивным способностям школьников, обеспечив тем самым разный темп их учебной деятельности.

Уже в 80-е годы, в связи со сменой образовательной парадигмы, концепции индивидуализации обучения обогащаются за счет развития личностно-ориентированного подхода, согласно которому основной целью построения образовательных систем признается развитие личности каждого обучающегося. Однако разрабатываемые в эти годы модели выпускников общеобразовательных школ отражают определенный набор

качеств личности, которые должны быть сформированы в процессе его образования.

С конца XX – начала XXI веков, с развитием субъектно-деятельностного и компетентностного подходов происходит переосмысление не только целей образования, но и самой идеи его индивидуализации, которая рассматривается в качестве доминирующего фактора и важнейшего условия реализации заложенного в каждом обучающемся личностного и творческого потенциала, его самоактуализации и самосовершенствования [8]. Сущность реформ современного образования заключается в переосмыслении его целевых ориентаций: теперь образовательная система должна быть направлена не столько на то, чтобы сформировать определенный тип личности, способной адаптироваться к жизни и преобразовывать ее, обогащая имеющийся социальный опыт, сколько на то, чтобы обеспечить каждому обучающемуся условия для его саморазвития и самообразования на основе формирования его субъектного опыта. Каждый обучающийся рассматривается сейчас как субъект становления своей индивидуальности, своей собственной самости.

В связи с этим на передний план выступают проблемы самоопределения обучающихся, развития их субъектности, самости, субъектной позиции.

В современной науке категория «субъектность» рассматривается в качестве базовой характеристики человека, проявляющейся в его активности, что позволяет ему воспроизводить самого себя, выстраивать свою жизнь, свое отношение к себе и к окружающему, создавать собственное бытие в мире [85]. В работах К.А. Абульхановой-Славской субъектность представлена как сложное новообразование личности, основанное на ее активности как проявлении ответственности, самостоятельности, суверенности. Именно активность личности, ее интегрирующая способность определяют жизненный путь, детерминируют становление ее внутреннего мира и особенности ее психической активности [1]. Самодетерминация, как возможность быть причиной самого себя, своей жизненной стратегии и жизненных сценариев, жизненных планов и способов их реализации, определяет сущность и психологическую природу субъектности [54].

С развитием теорий субъектности, раскрытием закономерностей и механизмов ее становления, ее содержательных, структурных и процессуально-динамических характеристик утверждается и новый методологический принцип организации образовательного процесса – принцип субъектности, который трактуется двояко:

– во-первых, принцип субъектности ориентирован на развитие активности обучающегося, становление его как субъекта своего образования и своей жизнедеятельности [85];

– во-вторых, реализация принципа субъектности в образовании предполагает организацию смыслопоискового диалога между всеми его субъектами, что обуславливает рассмотрение обучающегося как личности, уже изначально обладающей способностью к самоизменению и выстраиванию себя и собственной жизни, с достаточно развитой рефлексией.

По мнению В.Э. Чудновского, субъектный подход в образовании обуславливает необходимость учета самодетерминации как основной закономерности развития, а не подчинения факторам внешней среды [92].

Реализация принципа субъектности, разработанного в трудах К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, Л.И. Анцыферовой, Л.И. Божович, А.В. Брушлинского, А.Н. Леонтьева, В.А. Петровского и других классиков отечественной науки, диктует необходимость переосмысления, в первую очередь, форм и методов обучения.

Совершенно очевидно, что традиционная классно-урочная система, предполагающая включение обучающихся в ограниченный спектр пассивной деятельности, даже при условии ее активизации, уже не способна обеспечить достижение новых целей, в которых отражается новая суть самой жизни. Сегодня развитие личности осуществляется на основе не социального, а скорее «индивидуального» заказа – заказа на свое собственное самосовершенствование и самообразование, в связи, с чем разработка и реализация индивидуальной образовательной траектории ребенка должны рассматриваться в качестве приоритетных технологий построения образовательного процесса в образовательных организациях.

Идея предоставления каждому обучающемуся индивидуальной образовательной траектории имеет свою историю развития в отечественной педагогической теории и практике. Индивидуальные образовательные траектории (маршруты) разрабатывались и успешно внедрялись в целях индивидуализации обучения детей с особыми образовательными потребностями: имеющими трудности в обучении и, напротив, одаренных детей [84]. Реализуемые педагогические практики обуславливают стереотипность восприятия самой необходимости разработки индивидуальных образовательных программ (содержательная сторона), нетрадиционных технологий и методов обучения (деятельностная сторона), особых способов организации образовательного процесса (процессуальная сторона) [42].

Субъектами проектирования индивидуальной образовательной траектории традиционно рассматриваются педагоги, сам обучающийся и его родители. Здесь уместно уточнить, что сама категория «субъект» имеет разные толкования, каждое из которых подчеркивает одну из ее сторон. Под субъектом в самом узком смысле слова понимают активно действующего человека. С точки зрения А.К. Осницкого, субъект – это, прежде всего, и только автор своих действий [62]. По мнению К.А. Абульхановой-Славской и А.В. Брушлинского, субъект представляет собой «высшую системную ценность сущности человека», что связывается с его способностью стать «хозяином своей судьбы» [1; 20]. Субъект трактуется как личность, обладающая системой таких свойств и качеств, которые делают ее способной к самодереминации, к развитию себя, управлению своей жизнедеятельностью и построению собственного жизненного пути [84]. Таким образом, субъектом может быть любой действующий человек, с одной стороны, а с другой – стать субъектом – значит развить в себе определенные качества личности.

Двоякая сущность субъекта и обуславливает сложность реализации на практике идеи проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории. Если проблема формирования у обучающихся субъектной позиции в образовании интенсивно разрабатывается, и, по сути, ее осмысление приводит к разработке активных методов в обучении, обеспечивающих достижение ожидаемого эффекта, то становление субъектной позиции родителей обучающихся – проблема, требующая поиска принципиально новых технологий организации взаимодействия школы и семьи. Разработка таких технологий должна осуществляться на основе научно обоснованных психологических знаний о закономерностях функционирования детско-родительских, межкупрусских и школьно-семейных отношений, механизмах и детерминантах их формирования, особенностях развития позиции родителей в контактах с учителями своих детей, типах родительских позиций в ситуации проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка. В современной психологии и педагогике подобных сведений явно недостаточно. Педагогические разработки организации сотруднических отношений школы и семьи ориентированы в основном на работу с родителями как субъектами, воспринимаемыми в качестве либо заказчиков образовательных услуг, либо единомышленников педагогов [19]. Абстрагирование от реально существующих психологических закономерностей и механизмов формирования и развития отношений как внутри семьи, так и в системах «Учитель – родитель», «Учитель – ученик – родитель», обуславливает неэффективность решения проблемы вовлечения родителей в образовательный процесс школы. Стереотипы восприятия



школьно-семейных отношений, препятствующие реализации на практике идеи проектирования действенных индивидуальных траекторий обучающихся, обуславливают формирование неадекватных и искаженных родительских позиций.

Понятие «позиция» традиционно используется в двух основных аспектах: во-первых, при описании статуса личности в системе интрагруппового структурирования; во-вторых, для характеристики определенного отношения личности к разным сторонам окружающей ее действительности, проявляющегося в ее поступках и поведении. В рамках социологического подхода, позиция рассматривается как условие проявления личности, а с позиций социально-психологического подхода – как установка, определяющая поведение личности в системе межличностных отношений [19].

В отечественной психологии понятие «позиция» неразрывно связывается с понятием «деятельность»; при этом отмечается, что позиция включает в себя взгляды, убеждения, отношения. Исследования позиции личности осуществляются через выявление особенностей самого процесса, действия или деятельности.

Родительская позиция в ситуации проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка может быть определена и как положение родителя, его роль в общей системе педагогического проектирования, и как характеристика личности родителя, отражающая его взгляды, убеждения, мнения, установки относительно как своего участия в определении образовательного маршрута ребенка, так и его интересов, возможностей, склонностей и способностей. Родительская позиция интегрирует в себе отношение к ребенку, к его образованию и жизненному пути, и отношение к школе как институту его обучения, воспитания и развития.

Необходимо также отметить, что по своим базовым характеристикам спектр занимаемых родителями позиций в отношении других субъектов образования, в частности, школы и других образовательных организаций, весьма широк и неоднороден. Так, выделяется восемь возможных позиций, характеризующих разную степень готовности родителей к сотрудничеству и субъект-субъектному взаимодействию с учреждением дополнительного образования: враждебная, отчужденная объект-объектная, отчужденная объект-субъектная, конформная, включенная объект-субъектная, субъектно-функциональная, субъект-объектная и субъект-субъектная [41]. В этой связи выявление спектра занимаемых родителями позиций рассматривается как важное условие эффективности взаимодействия образовательного учреждения и семьи.

В связи с актуальностью проблемы, под нашим руководством были проведены исследования, целями которых стало выявление представлений практикующих учителей о перспективах и технологиях индивидуализации обучения ( $n = 869$ ), а также типов родительских позиций в ситуации проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка. В исследовании приняли участие 869 учителей-предметников со стажем педагогической деятельности от 5 лет и 1256 родителей (1098 женщин и 158 мужчин) обучающихся в 8-9-х классах общеобразовательных организаций. Исследование осуществлялось с помощью специально разработанных анкет, ориентированных на выявление отношения родителей к идее проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка, степени их участия в педагогическом проектировании и заинтересованности в нем, особенностей их поведения во взаимодействии с учителями и педагогическим коллективом в целом. В исследовании использовался также комплекс валидных и надежных методик, позволяющих раскрыть особенности взаимоотношений школы и семьи: Методика выявления стиля поведения педагогов в ситуациях взаимодействия с родителями обучающихся [19], Методика определения позиции родителей во взаимодействии с учителем [19], Тест «Особенности родительского отношения» (А.Я. Варга, В.В. Столин). Статистическая обработка эмпирических данных осуществлялась в программе SPSS 22,0.

В результате анализа ответов практикующих учителей на вопросы анкеты было выявлено, что их мнения о целесообразности проектирования индивидуальных образовательных траекторий каждого обучающегося отнюдь не одинаковы и в целом не отражают передовые взгляды на развитие системы индивидуализации обучения. С одной стороны, абсолютное большинство учителей-практиков отметили, что необходимым условием гуманизации современного образования является индивидуализация обучения: 100% педагогов согласились с данным утверждением, что может быть обусловлено их стремлением давать социально желательные ответы. С другой стороны, более 50% от общего числа опрошенных учителей (59,15%) считают, что проектирование для каждого обучающегося индивидуальной траектории его образования приведет «только к увеличению загруженности учителей, и никакого ощутимого результата от этого не будет»; 24,29% педагогов высказали сомнения по поводу реальности воплощения на практике данной идеи; 12,54% учителей отметили целесообразность проектирования индивидуальной образовательной траектории только для детей с особыми образовательными потребностями, и всего 4,02% практикующих учителей подчеркнули целесообразность проектирования индивидуальных образовательных маршрутов для каждого обучающегося.

Таким образом, результаты проведенного опроса позволяют сделать вывод о неготовности учителей к реализации идеи проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка.

Дальнейшее исследование показало, что современная ситуация развития системы общего образования требует поиска новых способов и технологий выстраивания взаимоотношений школы и семьи, вовлечения родителей в образовательный процесс школы.

Так, результаты изучения позиции родителей во взаимоотношениях с учителями своих детей свидетельствуют о том, что большинство из них выбирают тактику содействия педагогу. 35,11% родителей характеризуются стремлением во всем прислушиваться к компетентному мнению учителей, принимать их советы, выполнять их рекомендации, активно участвовать в деятельности школы, при этом, однако, ограничивать свою активность решением в основном организационных вопросов, связанных с внеурочной деятельностью класса или образовательной организации в целом. Обращает на себя внимание тот факт, что такая позиция родителей, по сути, мало чем отличается от позиции «бездействия», которой характеризуются, по данным проведенных исследований, более трети респондентов. 29,22% родителей стремятся избегать контактов с учителями своих детей, проявляя полное безучастие, равнодушие и безразличие к интересам и проблемам собственного ребенка. 16,40% родителей выбирают стратегию противодействия в контактах с учителями своих детей, что свидетельствует о наличии напряженных, конфликтных отношений в системе «Учитель – обучающийся – родитель». Только 19,27% родителей характеризуются стремлением совместно с учителем разрабатывать стратегию оказания помощи ребенку в его личностном и профессиональном самоопределении. Они ориентированы на взаимодействие с учителями школы, на выстраивание сотрудиических отношений с ними, на взаимопомощь, обеспечивающую создание благоприятных условий для развития ребенка, его самосовершенствования.

Результаты проведенных исследований позволяют сделать вывод о том, что стереотипы восприятия школьно-семейных отношений характерны не только для многих практикующих учителей, но и для большинства взрослого населения в целом. Формирование таких стереотипов обусловлено многолетней практикой реализации в школе двух противоположных моделей школьно-семейных отношений: модели «Семья – помощник школы», предполагающей ограничение воспитательной функции семьи, или, напротив, модели, действующей с начала 90-х годов XX века, когда школа воспринималась только как помощник семьи,

оказывающая услуги в образовании детей, когда, по сути, деятельность школы сводилась только к обучающей функции, передаче обучающимся определенной суммы знаний.

Данный вывод подтверждается, в частности, результатами сравнительного анализа процентных распределений родителей и педагогов по их представлениям о роли родителей в проектировании индивидуальной образовательной траектории ребенка (рисунок 2.1).

Большинство как учителей (37,69%), так и родителей (24,12%) считают, что индивидуальные образовательные траектории должны разрабатываться только на основе результатов педагогической диагностики. Более того, 22,37% родителей отметили, что их участие в проектировании образовательных траекторий могут навредить ребенку, при этом подчеркнув, что выбор содержания образования, а тем более особых технологий обучения – это дело профессионалов-педагогов. Вместе с тем более трети как родителей (33,13%), так и учителей (27,16%) подчеркнули, что выбор образовательной траектории для ребенка должны осуществлять родители: 19,59% родителей считают, что школа осуществляет образовательные услуги и ее обязанность – удовлетворить запрос семьи на образование ребенка. Необходимо акцентировать внимание на том факте, что такое мнение характерно и для многих практикующих учителей – с данным утверждением согласились 11,74% из них.

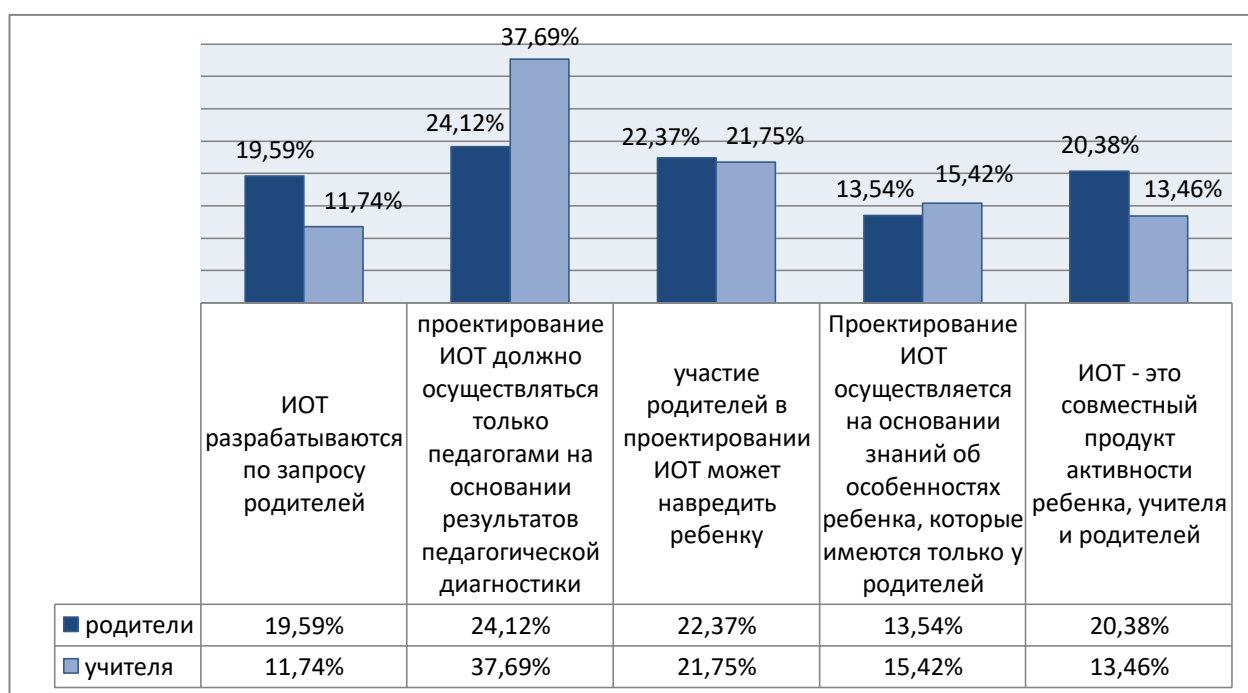


Рисунок 2.1 – Процентное распределение родителей и педагогов по их представлениям о роли родителей в проектировании индивидуальной образовательной траектории ребенка

Следует обратить внимание еще на один факт. В процессе опроса было выявлено, что и родители, и учителя практически не видят необходимости участия самого ребенка в проектировании своей образовательной траектории. Только 20,38% родителей и, что крайне удивительно, 13,46% педагогов отметили важную роль субъектной позиции ребенка в проектировании индивидуальной образовательной траектории.

Конкретизация восприятия родителями и учителями обучающихся как субъектов проектирования индивидуальной образовательной траектории показала, что в целом современная школа еще не готова к реформированию образовательной системы, сложившейся за многие годы своего функционирования и развития. В ответах как учителей, так и родителей часто звучали мысли о том, что ребенок еще не в состоянии знать, что он хочет от жизни; он еще не может реально представить свое место в ней, а уж тем более определить, какие знания ему потребуются в будущем.

Результаты проведенного исследования позволяют говорить о том, что одним из условий успешного проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка является формирование готовности к такой деятельности всех субъектов проектирования.

Было выявлено, что родительские позиции в ситуации педагогического проектирования во многом детерминированы особенностями их отношения как к участию в образовании своих детей, так и к своей роли родителя в целом. Известно, что особенности детско-родительских отношений взаимосвязаны с детским опытом самих родителей. Становление родительского отношения закономерно подчиняется либо законам подражания, в случае положительного детского опыта, либо, напротив, закономерности «от обратного», в случае наличия у родителей глубокого чувства обиды, вызванного детскими воспоминаниями. В наших исследованиях были выявлены объективно существующие взаимосвязи между типом взаимодействия родителей с учителями своих детей и особенностями их родительского отношения к ребенку (рисунок 2.2).

Среди родителей, находящихся в ситуации противодействия учителям своих детей, большинство характеризуются скрытым эмоциональным отвержением ребенка, его неприятием, отсутствием веры в него, стремлением контролировать все его действия и интересы.

Тактику бездействия, устранения от контактов с учителями своих детей избирают в основном такие родители, которые либо устанавливают эмоциональную дистанцию с ребенком, либо, напротив, пытаются быть ближе к нему, однако, не веря в его успехи в возможность достичь чего-то в жизни. Авторитарные родители, требующие от ребенка неизменных достижений и успехов, как правило, стремятся «быть ближе к школе», выбирая тактику либо содействия – видимого и формального участия в школьной жизни ребенка, либо, в случае «недооценки» способностей их детей, – противодействие.

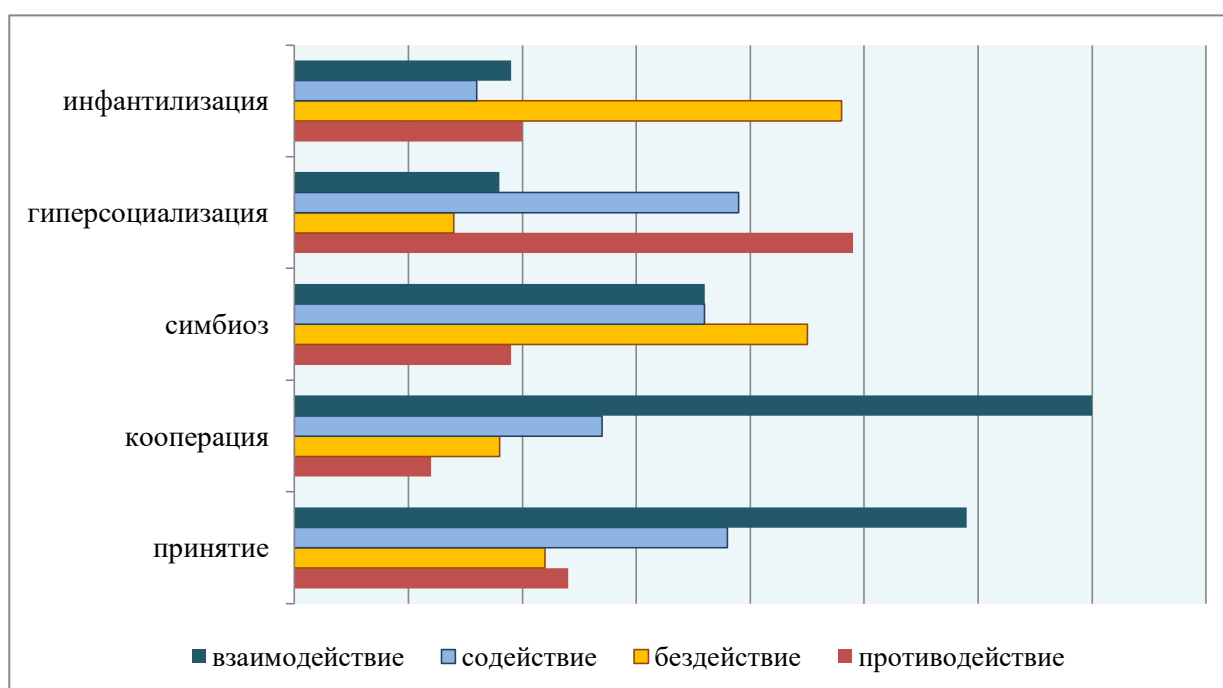


Рисунок 2.2 – Соотношение позиции родителей во взаимодействии с учителями своих детей и особенностей их родительского отношения

Проведенный корреляционный анализ эмпирических данных подтвердил наличие прямых и обратных взаимосвязей между позицией родителей во взаимодействии с учителями своих детей и особенностями их родительского отношения к детям. Бездействие родителей обратно пропорционально их эмоциональному принятию ребенка ( $r = -0,548$ ,  $p < 0,001$ ), кооперации с ним ( $r = -0,611$ ,  $p \leq 0,001$ ) и их гиперсоциализации ( $r = -0,543$ ,  $p \leq 0,001$ ); выбор родителем стратегии взаимодействия с учителем обусловлен его стремлением установить с ребенком эмоциональный контакт ( $r = -0,556$ ,  $p \leq 0,001$ ), помочь ему в его саморазвитии и самосовершенствовании ( $r = -0,604$ ,  $p \leq 0,001$ ).

Результаты последующего исследования позволяют говорить о том, что в ситуации проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка типы взаимодействия родителей с учителями своих детей, а также особенности их родительского отношения трансформируются в три основные позиции родителей.

Первая позиция названа нами позицией полного отказа от вмешательства. Такой тип родительской позиции может иметь два варианта своего проявления: позиция полного невмешательства в интересы своих детей и позиция полного невмешательства в решения педагогов. И в том, и в другом случае основой является скрытое эмоциональное отвержение ребенка, отсутствие близости с ним и, по сути, заботы о нем, в связи с чем такие родители выбирают тактику бездействия в контактах с учителями собственных детей.

Второй тип родительской позиции отражает стремление родителей активно участвовать в образовании своих детей. Гиперсоциализация, завышенные требования к ребенку, навязывание ему собственного мнения о его будущем обуславливают в ситуации проектирования его индивидуальной образовательной траектории принятие позиции активного вмешательства в интересы ребенка. Тактика установления контактов с учителями у таких родителей – это содействие. Второй вариант проявления данной позиции – это активное вмешательство в дела школы и класса. Как правило, такой вариант поведения родителей в ситуации проектирования индивидуальной образовательной траектории обусловлен негативным прошлым опытом родителей – обидой на учителей или на своих родителей за то, что в свое время никак не помогли ему в своем самоопределении. Преобладающий тип поведения таких родителей в контактах с учителями своих детей – противодействие, основанное на конфликтных взаимоотношениях между субъектами образовательного процесса.

Выбор стратегии взаимодействия обуславливает третий, желательный, тип родительской позиции в ситуации проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка – субъектная родительская позиция, предполагающая возможность без эмоционального напряжения всем субъектам педагогического проектирования совместно решать вопросы образования. Такая позиция, по результатам нашего исследования, характерна для родителей, которые проявляют искренний интерес к ребенку, к его интересам, способностям, индивидуальным особенностям. Эмоциональное принятие ребенка, близость к нему, забота о нем обуславливают формирование у родителей готовности стать субъектом проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка.

В результате проведенного исследования были выявлены пять типов родительских позиций в ситуации проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка. Факторами формирования родительских позиций в педагогическом проектировании являются особенности взаимодействия родителей и учителей, а также особенности детско-родительских отношений. В целях формирования готовности родителей стать субъектами проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка необходимо учитывать факторы, препятствующие достижению ожидаемого эффекта. Отказ от восприятия родителей как нарицательного и обобщенного образа, учет особенностей их родительских установок и отношений к своей родительской роли, опора на их позитивный субъектный опыт необходимо рассматривать в качестве важнейших условий для реализации на практике идеи проектирования для каждого обучающегося индивидуальной траектории своего образования и саморазвития.

## **2.2 Современная семья в ситуации выбора индивидуальной образовательной траектории ребенка**

Современный этап развития науки и практики образования отмечен тем, что на смену совершенствованию действующих образовательных институтов (в первую очередь – школы) центральное место в общественном сознании все больше занимают вопросы становления новых социокультурных образовательных практик, основанных на интеграции различных сил современного общества. Одно из главных мест среди этих сил принадлежит семье как становящемуся институту новых образовательных отношений. Сама тенденция возрастания роли семьи в решении проблем воспитания и образования детей, как отмечают исследователи, обозначилась еще в 60-х годах прошлого столетия. По утверждению М.Е. Гошина и Т.А. Мерцаловой, «международная практика родительского участия в образовании во второй половине прошлого века прошла путь от дефицитарной модели (школа призвана восполнить то, что не может дать семья) и модели различия (семья и школа – это два совершенно разных, практически непересекающихся пространства) до модели расширения возможностей, в которой родители рассматриваются как основной источник развития и воспитания ребенка» [26]. В настоящее время данная тенденция выходит на качественно новый уровень своего развития, связанный с научным переосмыслением проблемы субъектного участия семьи в образовательном процессе. Как важная социокультурная практика это участие в со-



временных условиях обретает статус социально проектируемого явления, что, как утверждает А.Г. Асмолов, предполагает обращение к ведущим идеям культурно-исторической психологии и конструкционизма. В русле этих идей современное образование мыслится как совместная деятельность различных субъектов общества. «Фокусом соответствующих целевых программ является образовательное пространство как социальная сеть, включающая образование наряду с другими институтами социализации (семья, СМИ, религия, социально-экономические институты) и определяющая социальные эффекты взаимодействия образования с этими институтами в жизни личности, общества и государства» [8, с. 83].

С этой точки зрения изучение процесса становления новых социальных практик взаимодействия семьи и внешних образовательных институтов (выступающий объектом нашего исследования) требует привлечения новых оснований. В частности, эти практики необходимо проанализировать в контексте новых видов совместной образовательной деятельности семьи и различных образовательных институтов. Одной из таких перспективных практик, привлекающих внимание исследователей, выступает социально-педагогическая поддержка семьи. Данное понятие в течение последних десятилетий стало широко использоваться исследователями, однако для его операционализации в конкретных социокультурных проектах необходимо изучить ситуацию становления этого вида деятельности в современных социокультурных условиях.

Проблема предпринятого нами исследования состоит в выявлении и обосновании социокультурных предпосылок становления новых видов и форм социально-педагогической поддержки семьи, которая в современных условиях по-новому позиционирует себя в качестве субъекта образовательных отношений. Цель, которую мы преследовали на данном этапе нашего исследования, состояла в том, чтобы проанализировать ситуацию становления практики социально-педагогической поддержки семьи как субъекта новых образовательных отношений в российском социуме и определить перспективные направления дальнейшего развития этого вида социально востребованной деятельности. Такая постановка цели определила следующий спектр вопросов:

- что представляет собой социально-педагогическая поддержка семьи, осуществляемая различными субъектами современного образовательного пространства России?
- каковы ее цели, функции, содержание и формы, как они соотносятся с образовательными потребностями современной семьи?

– какие преобразования существующей системы социально-педагогической поддержки семьи как субъекта образования в первую очередь могут максимально способствовать развитию ее образовательного потенциала?

В ходе поиска ответов на поставленные вопросы нами были проанализированы публикации, содержащие описание практик социально-педагогической поддержки семьи, а также посвященные изучению образовательных потребностей семьи, лежащих в основе ее активности в сфере взаимодействия с различными образовательными институтами. Были также изучены сайты различных образовательных организаций, реализующих программы социально-педагогической поддержки семьи в образовательном процессе, и нормативные основания этой деятельности.

Был проведен социологический опрос родителей, воспитывающих детей разного возраста, и специалистов, занятых в сфере социально-педагогической поддержки семьи (работников общеобразовательных школ, педагогов дополнительного образования, воспитателей дошкольных образовательных учреждений, административных работников). Общая выборка опрошенных составила 440 человек (192 родителя и 248 специалистов, представляющих образовательные организации разного вида. Опрос проводился с помощью анкет смешанного типа (с предлагаемыми вариантами ответов и фиксированным количеством возможных выборов, а также с возможностями собственного ответа респондента по отдельным вопросам). Анкета для родителей содержала четыре основных вопроса, направленных на выявление: проблем родителей, связанных с выбором и реализацией приоритетов семейного воспитания; степени их удовлетворенности качеством социально-педагогической поддержки, получаемой со стороны различных образовательных организаций; представлений родителей об эффективности и полезности различных видов социально-педагогической поддержки семьи; наиболее распространенных затруднений, испытываемых родителями в процессе семейного воспитания. В основу анкеты были заложены представления о двух альтернативных стратегиях семейного воспитания: «патронажно-охранительной» и развивающей (индивидуально-ориентированной). (Более подробная характеристика этих стратегий будет дана в следующем параграфе.) По характеру ответов респондентов необходимо было прояснить вопрос о доминировании этих стратегий и их влиянии на особенности взаимодействия семьи в различными образовательными организациями.

Анкета для специалистов содержала четыре основных вопроса, корреспондирующихся с вопросами анкеты для родителей, что позволило выделить противоречия между образовательными интересами семьи и характером предлагаемой социально-педагогической поддержки. Анкета также содержала пятый вопрос, направленный на выявлении преобладающих представлений различных специалистов о сущности социально-педагогической поддержки семьи как современной социокультурной практики. Характер предпочитаемых ответов на этот вопрос также свидетельствовал о доминировании двух центральных стратегий социально-педагогической поддержки семьи, первая из которых ориентирована на формирующие воздействия на сознание родителей и трансляции норм воспитания детей, вторая же предполагает субъект-субъектный диалог семьи и различных образовательных организаций, осуществляемый, в частности, на предметности образовательных отношений в обществе.

Важнейшие изменения современной семьи, определяющие динамику ее образовательных потребностей, происходят в сфере детско-родительских отношений. В работах Л.Б. Шнейдер отмечается, что «меняются критерии “взросления” в семье растущих людей, отмечается нарастающее отчуждение между взрослыми и детьми, которые существенно повзрослели, с одной стороны, с другой – по ряду параметров углубился их социальный инфантилизм. При этом они взрослеют не личностно, а лишь в плане показного поведения» [94, с. 50]. В этих условиях, по утверждению автора, неизбежны изменения и в образовательных отношениях современной семьи. В первую очередь, они затрагивают вопросы готовности (мотивационной и оперативной) родителей к проведению образовательных мероприятий, что, в целом, определяет тенденцию становления новых ценностных ориентаций семьи в сфере образования и развития ее собственного образовательного потенциала [95].

Таким образом, можно утверждать, что именно активность и самостоятельность семьи, реализуемая, в том числе, в сфере удовлетворения образовательных потребностей, становится значимым источником преобразования института ее социально-педагогической поддержки. В свою очередь, это приводит к расширению круга субъектов этого вида деятельности, что проявляется в специфике субъект-субъектных взаимодействий семьи и школы, а также учреждений дополнительного образования. Так, характеризуя современную практику взаимодействия семьи и общеобразо-

вательной школы, М.Е. Гошин и Т.А. Мерцалова указывают на существование пяти разных уровней взаимодействия родителей и школы, в ходе которых, с нашей точки зрения, могут быть выявлены потребности семьи в социально-педагогической поддержке [26]. Характеризуя первые четыре уровня, авторы отмечают, что они уже достаточно укоренились в практике взаимодействия семьи и школы. Первые два уровня характеризуются как невысокие, в авторской терминологии они определяются как базовая коммуникация и улучшение домашних условий. Главная характеристика этих уровней – это участие родителей в учебном процессе, не предполагающее их существенной включенности в события школьной жизни. Еще два уровня – более высокие – определяются авторами как «добровольчество» и «защита». Здесь уже предполагается активное участие родителей в жизни школы в таких формах, как помощь и взаимодействие с другими учениками и родителями и работа с местными жителями и организациями в микрорайоне школы. Однако и в том, и в другом случае к компетенции родителей не относятся вопросы формирования образовательной политики школы, что существенно понижает степень субъектности семьи в этих взаимодействиях.

Современная ситуация в массовой практике образования характеризуется активным освоением родителями пятого, наивысшего уровня их взаимодействия со школой, на котором предметом такого взаимодействия становится проектирование новых возможностей получения детьми качественного образования. На этом уровне родители заявляют о себе как о субъектах образовательной политики школы и своей готовности к участию в принятии решений. В этой связи, как отмечают авторы, «для эффективного участия в образовании детей на этом уровне родителям необходимы знания, уверенность и лидерские качества» [26, с. 72]. Именно с удовлетворением этого запроса должны быть связаны действия общеобразовательной школы как субъекта социально-педагогической поддержки семьи. Однако данные о таком аспекте взаимодействия семьи и массовой общеобразовательной школы в изученных нами материалах не представлены.

Несколько иначе характеризуется исследователями ситуация становления института социально-педагогической поддержки семьи в условиях ее взаимодействия с учреждениями дополнительного образования. Согласно имеющимся описаниям этой практики, учреждение дополнительного образования в большей степени ориентировано на удовлетворение кон-

кретных образовательных потребностей семьи, связанных с эмоциональным благополучием, здоровьем и проблемами социализации детей. Во многом это обусловлено тем, что на принятие решений родителями о посещении их детьми различных творческих объединений сильно влияет социально-экономическая ситуация, в которой пребывает семья, а также их собственный уровень образования. По данным исследований С.Г. Косарецкого и др., именно эти особенности семьи необходимо учитывать при решении вопросов выстраивания индивидуальных образовательных траекторий учащихся. «В этих условиях – утверждают авторы – более образованные семьи, проявляющие активность в поиске предложений и обладающие более развитыми навыками анализа рынка, получают преимущества перед семьями с низким уровнем образования» [49, с. 184].

Реагируя на эти обстоятельства, учреждения дополнительного образования все чаще стремятся выстраивать особые, «поддерживающие» отношения с родителями, используя при этом различные модели социально-педагогической поддержки. Согласно данным уже упоминавшегося ранее исследования, проведенного М.И. Болотовой и А.Д. Насибуллиной, эти отношения наиболее часто связаны с ведением просветительской работы среди родителей, а также их включением в жизнь детских творческих объединений, где родители имеют возможность по-новому видеть своих детей. При этом практикуются пять базовых моделей социально-педагогической поддержки: педагогическая (обучение родителей), социальная (защита семьи от внешних неблагоприятных обстоятельств), психологическая (коррекция внутрисемейных межличностных отношений), диагностическая (помощь родителям в познании собственных детей) и медицинская (постановка диагноза, лечение больных и адаптация здоровых членов семьи к больным) [17].

Немаловажной характеристикой существующей практики социально-педагогической поддержки семьи выступает изначальная установка на то, что главными «действующими лицами» выступают социальные педагоги и частично педагоги-психологи. Участие в данной деятельности других субъектов образования не является массовым. Это обстоятельство накладывает существенный отпечаток на содержание данной деятельности и форматы, в которых он преимущественно реализуется. По утверждению Т.Н. Кобизь, «социально-педагогическую поддержку можно рассматривать как вид социально-педагогической деятельности, осуществляемой в процессе оказания различной помощи семье» [46, с. 143]. Соответственно,

укорененные в массовом сознании приоритеты и направления этого вида деятельности связаны с оказанием помощи тем семьям, которые уже столкнулись с различными проблемами, пытаются их решать самостоятельно, но испытывают дефицит возможностей. За рамками такой помощи могут оказаться проблемы, которые еще не осознаны родителями, чьи семьи являются вполне «благополучными» по обычным социально-педагогическим меркам. Однако в условиях динамичных изменений, происходящих в том числе в сфере образования, такое «благополучие» может быть сопряжено с не осознанными и не реализованными возможностями получения детьми действительно качественного, современного образования. Следует подчеркнуть, что современные родители чаще всего ориентированы на получение «нормативного» знания о своих детях (на это же ориентированы и традиционные модели «родительского всеобуча»), в то время как необходимость индивидуализации образовательной и жизненной траектории ребенка требует опоры на «экспертное» знание. На это обстоятельство, в частности, указывают Я.Я. Михайлова (Козьмина) и Е.Е. Сивак, утверждая, что «интенсивное родительство как доминирующая сегодня идеология воспитания детей предполагает, что родителю необходимо руководствоваться экспертным знанием в том, что касается развития, воспитания, здоровья, образования ребенка» [58, с. 19]. Однако, по данным их исследования, востребованность родителями именно такого, экспертного знания не является сегодня фактом действительности. Не подтверждается и эффективность многочисленных современных программ для родителей, реализуемых во всевозможных «школах родительского мастерства даже с использованием методов активного обучения. Обращает на себя внимание и отсутствие у большинства родителей стабильного интереса к вопросам воспитания и образования своих детей, проявляемого в виде адресного запроса на оказание им социально-педагогической поддержки. Авторы процитированного источника указывают лишь на два «пика» такого родительского интереса, приходящиеся на первые полгода жизни ребенка и полгода перед его поступлением в школу, в то время как в остальные периоды жизни этот интерес не имеет достаточно выраженного характера.

Таким образом, данные проведенного анализа позволяют предположить, что современная практика социально-педагогической поддержки семьи далеко не в полной мере соответствует реальным проблемам, связанным с образованием и социализацией детей в современных условиях. Более того, доминирование «просветительской» стратегии поддержки остав-

ляет за рамками внимания такие важные вопросы помощи семье, как выбор образовательной стратегии семьи, обеспечивающей успешный образовательный старт ребенка, а также развитие его образовательной самостоятельности. Связано это с тем, что проектирование образовательной траектории ребенка не представлено в существующей практике социально-педагогической поддержки как проблема, для решения которой родителям необходимо овладеть особыми компетенциями. В отечественно и зарубежной практике преобладают подходы и методы социально-педагогической поддержки семьи, направленные на устранение конкретных проявлений «неблагополучия» ребенка в семье: стрессогенности окружающей обстановки, препятствующей успешности обучения в школе [102], тяжелые стартовые условия жизни, присущие детям в малообеспеченных семьях, которые становятся препятствием для получения образования [103], подверженность детей социальным рискам [82] и т.д. Стратегия расширения возможностей семьи как субъекта образования представлена в значительно меньшей степени.

В этом контексте далее мы переходим к анализу результатов проведенного нами социологического опроса.

Первый вопрос, предложенный родителям, касался их оценки значимости проблем семьи, связанных с воспитанием детей. Анкета содержала восемь вариантов ответов на этот вопрос, среди которых три могли интерпретироваться как относящиеся к «охранительной» стратегии семейного воспитания, четыре – к «развивающей» стратегии, еще один ответ представлял собой утверждение, что таких проблем у семьи вообще нет. Распределение полученных ответов показано на рисунке 2.3.

Примечание: Ответ 1: Нахождение взаимопонимания с детьми и построение гармоничных детско-родительских отношений. Ответ 2: Защита детей от вредных влияний «улицы» и агрессивной информационной среды. Ответ 3: Преодоление интернет-зависимости детей. Ответ 4: Доступность для детей современного, качественного образования, которое поможет им достичь социального успеха. Ответ 5: Воспитание патриотизма и сохранение культурных традиций в условиях засилья чуждой идеологии. Ответ 6: Выбор правильных ориентиров воспитания детей в сложных современных условиях жизни. Ответ 7: Развитие у детей самостоятельности и ответственности. Ответ 8: Никаких особых проблем у нашей семьи нет.

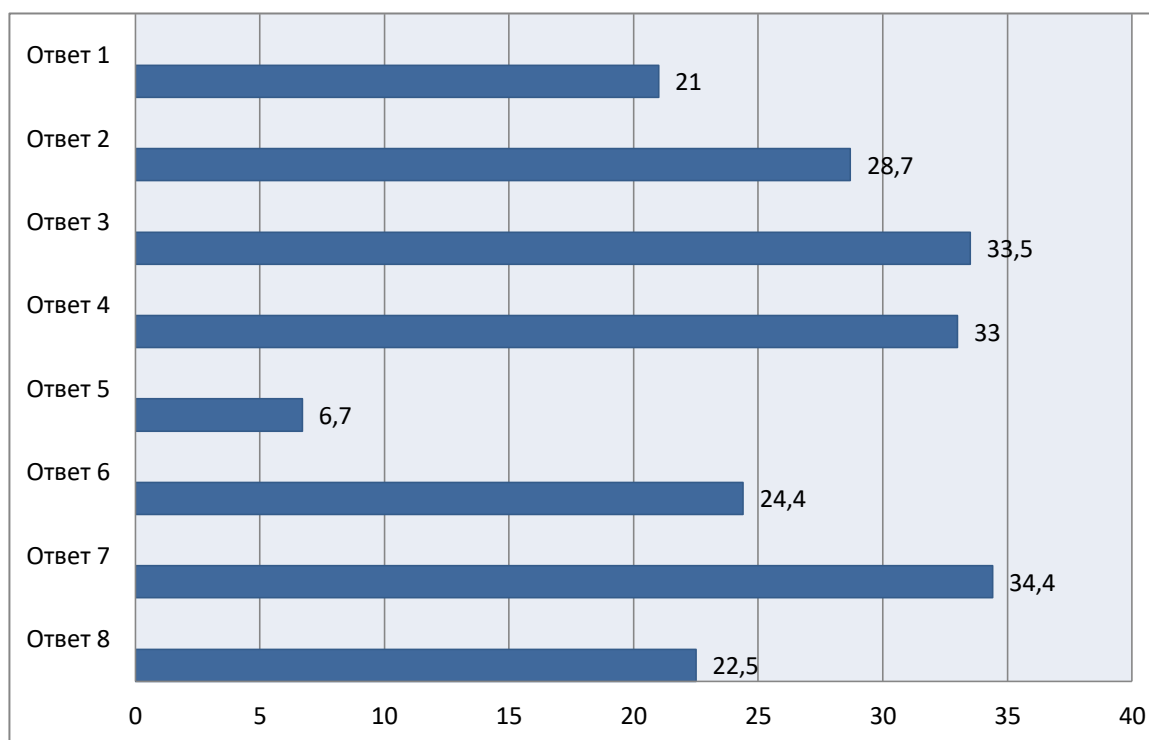


Рисунок 2.3 – Ответы родителей на вопрос № 1  
«Какие проблемы, связанные с воспитанием Ваших детей наиболее актуальны сегодня для Вашей семьи?»

Несмотря на то, что 22,5 % опрошенных родителей заявили, что никаких проблем, связанных с воспитанием детей, у них нет, оставшиеся 77,5 % отметили ту или иную степень значимости практически всех предложенных вариантов. Весьма характерно, что обе указанные стратегии семейного воспитания выражены практически в одинаковой степени. Так, наиболее часто встречающимися ответами выступают «развитие у детей самостоятельности и ответственности» (34,4 %), «преодоление интернет-зависимости детей» (33,5 %), «доступность для детей современного качественного образования, которое поможет им достичь социального успеха» (33,0 %) и «защита детей от вредных влияний улицы и агрессивной информационной среды» (28,7 %). В меньшей степени волнуют родителей проблемы выбора правильных ориентиров воспитания детей в сложных современных условиях жизни (24,4 %) и гармонизации детско-родительских отношений и взаимопонимания с детьми (21,1 %). Меньше всего опрошенные родители испытывают беспокойство по поводу «воспитания патриотизма и сохранения культурных традиций в условиях засилья чуждой идеологии» (6,7 %).



Обращает на себя внимание тот установленный факт отсутствия единства мнений по данному вопросу у отцов и матерей. Так, наиболее характерный ответ для отцов состоит в том, что у них нет никаких проблем воспитания собственных детей (47,1 %), в то время как для опрошенных мам такая уверенность характерна в значительно меньшей степени (20,3 %). Что же касается отцов, заявивших о существовании в их семьях проблем, связанных с воспитанием детей, то их значительно меньше, чем мам, беспокоят вопросы защиты детей от вредного влияния улицы (11,8 % отцов на 30,2 % матерей), а также развития их самостоятельности и ответственности (5,9 % на 37,0 % соответственно). В меньшей степени опрошенных отцов беспокоит интернет-зависимость детей (23,5 % отцов на 34,8 % матерей). При этом отцы в большей степени, чем мамы, озадачены проблемами гармонизации детско-родительских отношений (29,4 % отцов на 20,3 % матерей), Наиболее близкими взгляды отцов и матерей выглядят лишь в сфере проблем, связанных с получением детьми качественного образования (29,4 % на 33,3 % соответственно). В целом же, опрошенные отцы склонны оценивать значимость проблем семейного воспитания в ощутимо меньшей степени, чем мамы.

Анализ полученных ответов также показывает, что оценка родителями значимости проблем воспитания детей различается в семьях, воспитывающих детей разного возраста. Так, для родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста приоритетными являются проблемы развития их самостоятельности и ответственности (42,4 %), а также защиты от влияния улицы и Интернета (30,3 %). Проблемы, связанные с получением ребенком качественного образования, занимают в этих семьях лишь четвертое место (27,3 %). Однако при переходе детей в младший школьный возраст картина меняется. Вопросы получения качественного образования здесь опережают по степени значимости развитие самостоятельности и ответственности (33,3 % против 31,0 %), в то время как на первое место выходит проблема интернет-зависимости детей (35,7 %).

Принципиально другой выглядит оценка значимости проблем воспитания в семьях, где воспитываются дети подросткового возраста. В полной мере проявляется «кризисность» этого периода и связанная с ней растерянность родителей, для которых основной становится проблема выбора правильных ориентиров воспитания в сложных современных условиях жизни (42,9 %). Значительное место по-прежнему занимают проблемы за-

щиты детей от вредных влияний окружающей среды и интернет-зависимости (по 33,3 %). Однако наиболее парадоксальным выглядит то, что проблемы получения детьми качественного образования фактически оказываются на последнем месте по степени своей значимости (9,5 %), уравниваясь с самой «непопулярной» проблемой развития патриотизма и сохранения культурных традиций.

Однако при переходе детей в юношеский возраст приоритеты вновь кардинально меняются. Наиболее значимыми проблемами выступают получение качественного образования и развития самостоятельности и ответственности (по 37,5 %), в то время как все остальные проблемы по степени своей значимости отступают на задний план.

Весьма характерна и динамика ответов «никаких проблем в нашей семье нет». Наиболее убеждены в этом родители, воспитывающие детей юношеского (35,0 %) и дошкольного (30,3 %) возраста. В наименьшей степени такая уверенность присуща родителям, воспитывающим подростков (19,0 %). Среди родителей, воспитывающих детей младшего школьного возраста, заявляют об отсутствии проблем воспитания 23,8 % опрошенных.

Второй вопрос анкеты для родителей касался их удовлетворенности качеством социально-педагогической поддержки, получаемой со стороны различных образовательных институтов. Была предложена следующая формулировка вопроса: «получаете ли Вы и Ваша семья необходимую помощь в решении этих проблем со стороны различных социальных институтов (школы, учреждений дополнительного образования и т.д.)?». Полученное распределение ответов представлено на рисунке 2.4.

Самым «популярным» ответом на данный вопрос (из предложенных шести) служило высказывание «лично мне и моей семье такая помощь не нужна» (так ответили 27,8 % опрошенных родителей). Отметим, что эта величина даже превышает количество высказываний об отсутствии проблем воспитания детей, полученных в ответ на первый вопрос анкеты. Это обстоятельство косвенно подтверждает сделанный ранее вывод о том, что социально-педагогическая поддержка семьи в современном российском обществе еще не стала устойчивым институтом.

Что же касается «конструктивных» ответов на заданный вопрос, наиболее распространенным является высказывание «иногда такое случается» (23,4 %), что говорит о невысоком уровне системности осуществляемой социально-педагогической поддержки семьи на современном этапе.

Полную удовлетворенность качеством получаемой поддержки высказали только 13,9 % опрошенных родителей. Напротив, 16,3 % заявили, что они вообще не получают такую поддержку. Остальные опрошенные родители высказали в той или иной степени негативное отношение к получаемой ими поддержке: 11,5 % выбрали более мягкий вариант ответа «получаю, но это не совсем то, что на самом деле нужно», 7,5 % согласились с жестким высказыванием «получаю, но едва ли это можно назвать “помощью”, скорее наоборот».

Примечание: Ответ 1: Да, я постоянно получаю своевременную и необходимую помощь. Ответ 2: Иногда такое случается. Ответ 3: Получаю, но это не совсем то, что на самом деле нужно. Ответ 4: Практически никогда не получаю. Ответ 5: Получаю, но едва ли это можно назвать «помощью», скорее наоборот. Ответ 6: Лично мне и моей семье такая помощь не нужна.

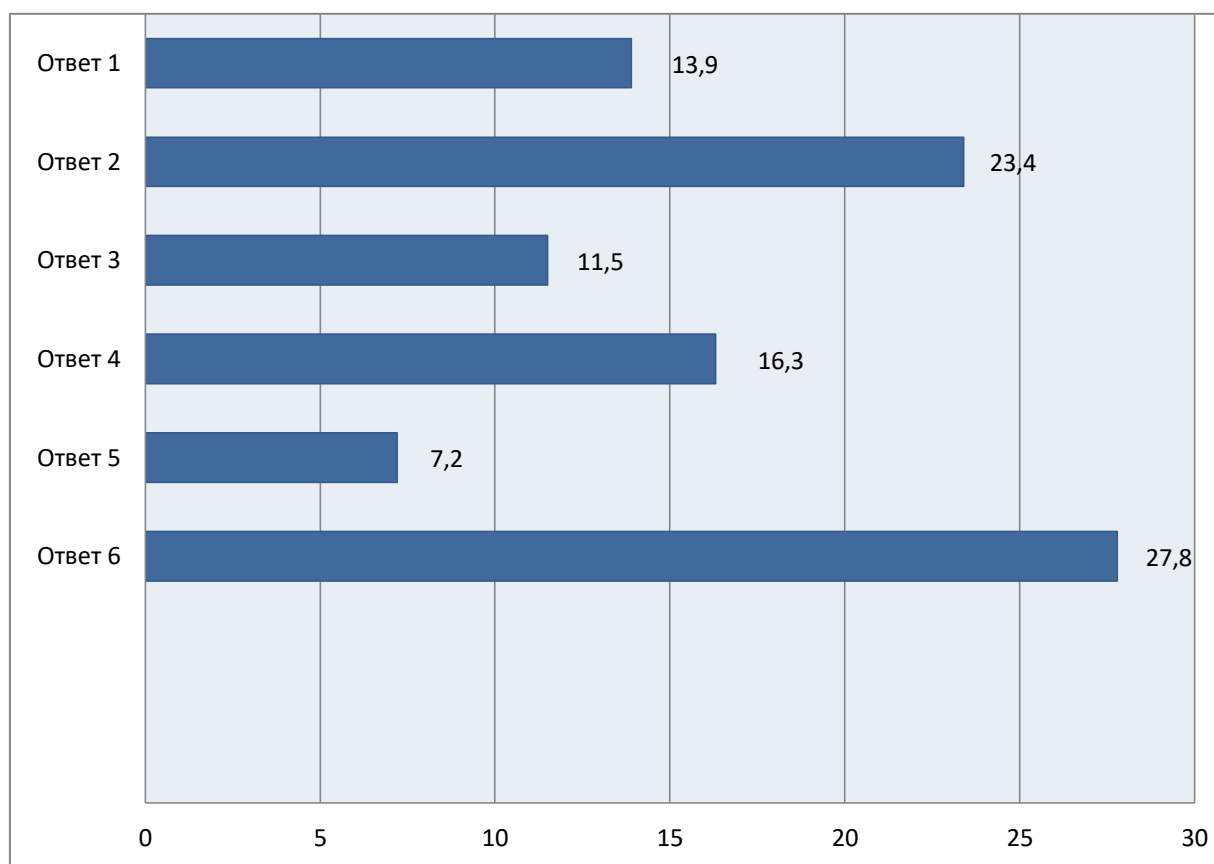


Рисунок 2.4 – Ответы родителей на вопрос № 2  
«Получаете ли Вы и Ваша семья необходимую помощь в решении  
этих проблем со стороны различных социальных институтов  
(школы, учреждений дополнительного образования)?»

В целом, эти данные говорят о том, что социально-педагогическая поддержка в сфере решения вопросов, связанных с воспитанием детей и получением ими качественного образования, востребована большей частью современных российских семей, однако уровень удовлетворенности качеством этой поддержки недостаточно высок.

Анализ ответов по подвыборкам отцов и матерей показывает, что никаких качественных отличий в их оценке получаемой поддержки не проявляется. Можно лишь отметить, что отцы более категоричны в своих оценках. Так, 52,9 % из них вообще не нуждается в поддержке, полностью удовлетворено качеством поддержки 5,9 % отцов, полностью не удовлетворено 11,8 %, столько же заявили, что они не получают никакой поддержки. Мягким вариантом ответа «получаю, но это не совсем то, что на самом деле нужно» опрошенные отцы не воспользовались.

Как и в предыдущем случае обращают на себя внимание различия полученных ответов от родителей, воспитывающих детей разного возраста. Так, в семьях, воспитывающих дошкольников, полностью удовлетворены получаемой поддержкой 21,2 % опрошенных родителей, говорят о ее эпизодичности и несистемности 18,2 %, столько же опрошенных в той или иной степени оценивают ее негативно, еще 18,2 % заявляют о том, что такой поддержки не получают, не нуждаются в ней 24,2 %. Для семей, воспитывающих детей младшего школьного возраста, характерно следующее распределение ответов на данный вопрос: полностью удовлетворены – 19,0 %, утверждают, что «иногда такое случается» – 26,2 %, в той или иной степени оценивают ее негативно – 16,7 %, не получают никакой поддержки – 21,4 %, не нуждаются в ней – 16,7 %. В семьях, где воспитываются дети подросткового возраста, картина выглядит следующим образом: полностью удовлетворены – 14,3 %, утверждают, что «иногда такое случается» – 9,5 %, в той или иной степени оценивают ее негативно – 23,8 %, не получают никакой поддержки – 19,0 %, не нуждаются в ней – 33,3 %. И, наконец, в семьях, воспитывающих детей раннего юношеского возраста полностью удовлетворены качеством социально-педагогической поддержки 12,5 % родителей, частично удовлетворены («иногда такое случается») 17,5 %, отзываются негативно 22,5 %, не получают вообще 7,5 %, не нуждаются в ней 40,0 %. В обобщенном виде эти данные представлены в табл. 2.1.

Таблица 2.1 – оценка качества социально-педагогической поддержки семей, воспитывающих детей разного возраста

Возраст детей	Полностью удовлетворены (%)	Частично удовлетворены (%)	В той или иной степени оценивают негативно (%)	Не получают вообще (%)	Не нуждаются (%)
До 6(7) лет	21,2	18,2	18,2	18,2	24,2
От 7 до 12 лет	19,0	26,2	16,7	21,4	16,7
От 12 до 15 лет	14,3	9,5	23,8	19,0	33,3
Старше 15 лет	12,5	17,5	22,5	7,5	40,0

Нетрудно заметить следующие закономерности. Максимум удовлетворенности социально-педагогической поддержки проявляется в семьях, воспитывающих детей дошкольного возраста. Максимум неудовлетворенности – в семьях, где воспитываются дети-подростки. Наибольший дефицит социально-педагогической поддержки ощущают семьи, воспитывающие детей младшего школьного возраста. Они же в максимальной степени проявляют частичную удовлетворенность получаемой поддержки, которая, по всей видимости, не соответствует полностью их ожиданиям и потребностям. В самой большой степени не нуждаются в социально-педагогической поддержке семьи, где растут дети старше 15 лет.

Третий вопрос анкеты для родителей касался предпочитаемых ими видов помощи семье, которые, по их мнению, наиболее актуальны для решения проблем семейного воспитания. Полученные результаты представлены на рисунке 2.5. Были предложены шесть вариантов ответов, среди которых два воспроизводили известные и достаточно распространенные формы социально-педагогической поддержки семьи (проведение тематических родительских собраний и индивидуальное консультирование родителей), еще два содержали указание на достаточно новые и еще не получившие распространения в массовой практике формы (организация сов-

местной творческой деятельности детей и родителей на специально оборудованных площадках и консультации со специалистами в социальных сетях). Был также вариант ответа «ничего из предложенного меня не интересует», кроме того респондентам была предоставлена возможность предложить иные виды помощи семье, в которых они лично заинтересованы.

Примечание: Ответ 1: Проведение тематических родительских собраний. Ответ 2: Индивидуальное консультирование по актуальным вопросам. Ответ 3: Организация специалистами совместной творческой деятельности детей и родителей на специально оборудованных для этого площадках. Ответ 4: Общение со специалистами в социальных сетях. Ответ 5: Ничего из перечисленного меня не интересует. Ответ 6: Что-то еще? (Ваш собственный ответ).

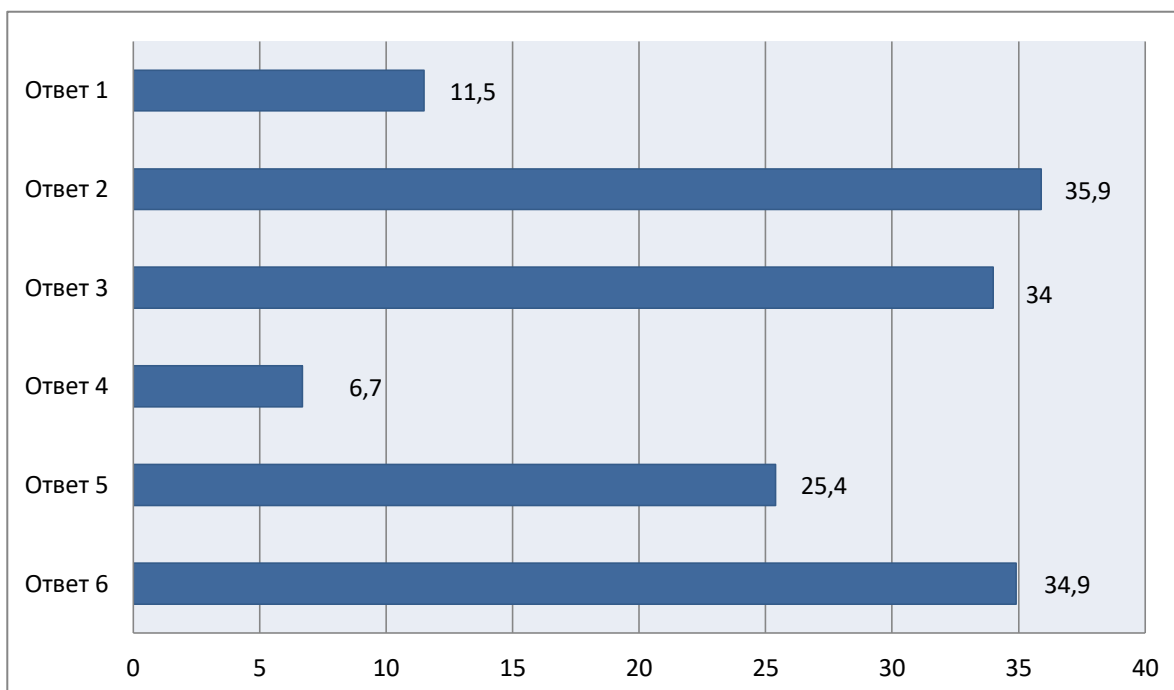


Рисунок 2.5 – Ответы родителей на вопрос № 3 «Какие виды помощи Вашей семье в решении проблем, связанных с воспитанием Ваших детей, представляются Вам наиболее полезными?»

Из предложенных вариантов ответов наиболее востребованным стал вариант «индивидуальное консультирование по актуальным вопросам» (35,9 %). Характерно, что значительная часть опрошенных родителей (34,9 %) заявила о необходимости и иных видов помощи семье, среди которых были упомянуты проведение форумов по вопросам воспита-

ния, проведение вебинаров, мастер-классов, распространение методических материалов и т.д.. Еще 34,0 % опрошенных родителей выбрали такой вид помощи семье, как организация специалистами совместной творческой деятельности детей и родителей на специально оборудованных для этого площадках. Лишь небольшое число родителей (11,5 %) указала на такую распространенную форму помощи семье, как проведение тематических родительских собраний. В наименьшей степени востребован еще не получивший распространения в массовой практике образования и социальной работы вид помощи, состоящий в организации общения родителей со специалистами в социальных сетях. Об отсутствии заинтересованности в предложенных конкретных видах социально-педагогической поддержки семьи заявили 25,4 % опрошенных. Отметим, что это число все же меньше показателя общей незаинтересованности родителей в оказании им помощи, выявленного по результатам анализа ответов на предыдущий вопрос анкеты.

Выявленные гендерные различия мнений опрошенных родителей по данному вопросу говорят о значительно большей заинтересованности в различных видах помощи семье у мам, нежели у отцов. Так, в получении индивидуальных консультаций по актуальным вопросам воспитания детей заинтересовано 37,0 % опрошенных матерей и лишь 23,5 % отцов. Среди родителей, востребующих помощь в виде организации совместной творческой деятельности с собственными детьми доля мамы составляет 35,9 %, в то время как такой интерес проявляют 11,8 % отцов. Значительно большую активность проявляют мамы по сравнению с отцами в выборе других видов помощи семье (36,5 % на 17,6 % соответственно. При этом отцы уверенно лидируют по показателю своей полной незаинтересованности в любых предлагаемых видах помощи семье (58,8 % против 22,4 % таких ответов от мам). Единственными совпадениями мнений отцов и матерей по данному вопросу выступает их общая низкая оценка родительских собраний (11,5 % и 11,7 % соответственно) и консультаций со специалистами в социальных сетях (6,8 % и 5,9 %).

В таблице 2.2 представлены особенности мнений по данному вопросу у взрослых представителей семей, воспитывающих детей разного возраста (позиция «общение со специалистами в социальных сетях здесь исключена по причине ее общей невостребованности).

Таблица 2.2 – Предпочитаемые виды помощи семье в семьях, воспитывающих детей разного возраста

Возраст детей	Тематические родительские собрания (%)	Индивидуальные консультации (%)	Организация совместной творческой деятельности с детьми (%)	Ничего (%)	Другое (%)
До 6(7) лет	12,1	48,5	45,5	9,1	48,5
От 7 до 12 лет	14,3	40,5	40,5	23,8	23,8
От 12 до 15 лет	9,5	33,3	42,9	23,8	42,9
Старше 15 лет	12,5	40,0	22,5	32,5	27,5

Обращают на себя внимание следующие закономерности. Небольшой взлет интереса к тематическим родительским собраниям демонстрируют родители, воспитывающие детей младшего школьного возраста (14,3 %). Это нетрудно объяснить тем, что с поступлением ребенка в школу у него возникает много новых проблем и обстоятельств, требующего немедленного решения. У родителей в этой связи возникают несколько повышенные ожидания того, что вся необходимая информация будет предоставлена им на родительских собраниях, при этом учитель воспринимается как лицо, владеющее такой информацией лучше других специалистов. Для родителей дошкольников и детей-подростков такие ожидания выражены в меньшей степени (12,1 % и 9,5 % соответственно). Интерес к родительским собраниям до некоторой степени повышается, когда дети входят в старший школьный возраст (12,5 %) и у них возникают проблемы, связанные с подготовкой к сдаче Единого государственного экзамена. Однако, в целом, для родителей проведение таких собраний не является самой эффективной формой поддержки семьи в решении проблем воспитания детей.

Проведение индивидуальных консультаций предпочитается практически всеми родителями. Лишь для родителей подростков оно уступает место по значимости организации совместной творческой деятельности с



их детьми на специально организованных площадках (33,3 % против 42,9 %). Наиболее востребованы индивидуальные консультации родителями детей дошкольного возраста (48,5 %).

Организация совместной творческой деятельности с детьми в наибольшей степени привлекательна (среди других предлагаемых видов помощи) для семей, в которых воспитываются дети всех возрастов, кроме старшего школьного. Лидируют при этом по-прежнему родители детей-дошкольников (45,5 %), а вот родители старшекласников готовы становиться участниками совместной творческой деятельности со своими повзрослевшими детьми значительно реже (22,5 %).

Разнятся показатели востребованности родителями других, не упомянутых в анкете видов и форм оказания социально-педагогической поддержки семье. Интерес к ним в большей степени проявляется у родителей, когда их дети пребывают в дошкольном и подростковом возрасте (48,5 % и 42,9 %), то есть в те периоды жизни ребенка, когда учеба в школе не является для него самым главным источником жизненных событий. Интерес к этим иным видам помощи значительно ниже в семьях, в которых обучаются младшие школьники (23,8 %) и старшекласники (27,5 %).

В то же время прослеживается закономерность, согласно которой по мере взросления детей растет и доля родителей, не склонных принимать предлагаемые им виды и формы социально-педагогической поддержки. Так, у родителей дошкольников этот показатель минимален (9,1 %), у родителей младших школьников и подростков он уже достигает значения 23,8 %, среди же родителей старшекласников не нуждаются в предлагаемых видах помощи 32,5 %.

Четвертый вопрос, заданный родителям, был направлен на выявление основных затруднений, с которыми сталкиваются родители в процессе воспитания своих детей. Предложенные варианты ответов отражали внутренние (дисгармония детско-родительских отношений, недостаток у родителей специальных знаний) и внешние (отсутствие у родителей взаимопонимания со школьными учителями, недостаток у них свободного времени для воспитания собственных детей) причины трудностей воспитания. Был также предусмотрен вариант ответа «никаких проблем у меня нет», кроме того опрошенные родители имели возможность предложить свой собственный вариант ответа. Полученные результаты показаны на рисунке 2.6.

Примечание: Ответ 1: Нежелание моих детей пускать меня в свои «внутренние» дела. Ответ 2: Ограниченные возможности здоровья моего ребенка (моих детей). Ответ 3: Недостаток у меня необходимых специальных знаний. Ответ 4: Иногда мне трудно понять моих детей. Ответ 5: Отсутствие взаимопонимания со школьными учителями и другими людьми, причастными к вопросам воспитания моих детей. Ответ 6: Недостаток времени в связи с большим объемом работы. Ответ 7: У меня нет никаких затруднений. Ответ 8: Другой (Ваш собственный) ответ.

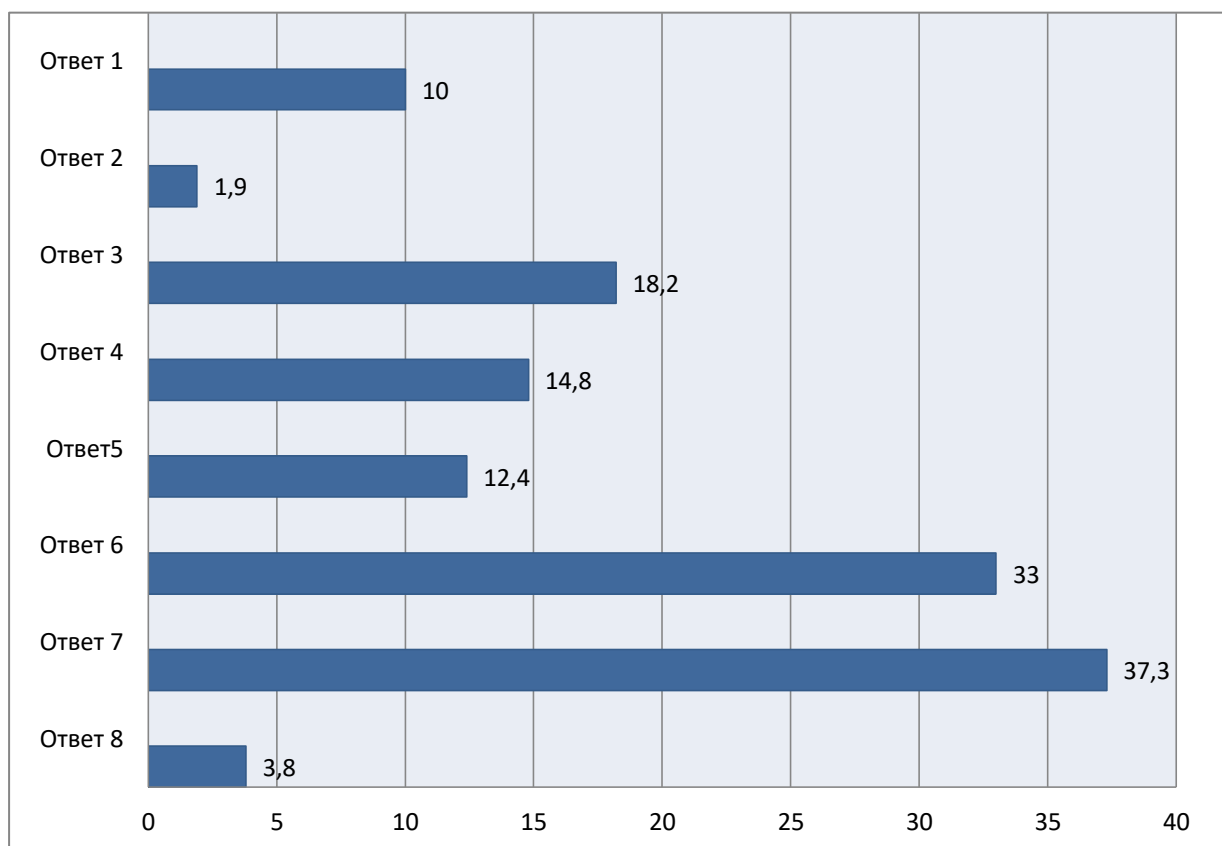


Рисунок 2.6 – Ответы родителей на вопрос № 4 анкеты «Что вызывает у Вас наибольшие затруднения в воспитании Ваших детей?»

Как видно из рисунка, значительная часть опрошенных родителей полагают, что у них нет затруднений, связанных с воспитанием собственных детей (37,3 %). Оставшиеся родители, которые все же испытывают такие затруднения, в первую очередь указывают на отсутствие у них свободного времени (33,0 %). Другая внешняя причина (затрудненное взаимопонимание с учителями и другими субъектами воспитания детей из внешней социальной среды) проявляется в меньшей степени (12,4 %). Что же каса-

ется внутренних причин, то первое место по значимости занимает недостаток у родителей необходимых специальных знаний (18,2 %), на втором месте – трудности понимания родителями своих детей (14,8 %), на третьем – нежелание детей пускать родителей в свой внутренний мир (10,0 %). Отметим, что, в целом, в сознании опрошенных родителей преобладают внешние причины, затрудняющие процесс семейного воспитания. Кроме того, обращает на себя внимание, что респонденты практически не указали на иные причины, не представленные в предложенном перечне, что может свидетельствовать о недостаточно высоком уровне их рефлексии. Практически не связаны с трудностями семейного воспитания ограниченные возможности здоровья детей, однако это может интерпретироваться по-разному: либо вопросы здоровья действительно не воспринимаются родителями как барьеры семейного воспитания (по крайней мере, если речь не идет о реальной инвалидности ребенка), либо в нашей выборке не оказалось родителей, воспитывающих детей с ОВЗ.

Как и в предыдущих случаях проявились различия ответов отцов и матерей. учителями. Отцы чаще полагают, что проблем, связанных с воспитанием своих детей, у них нет (58,8 %), для мам эта трудность выражена меньше (35,4 %) недостаток у них свободного времени для воспитания детей. Отцы также полностью убеждены, что они достаточно хорошо понимают своих детей (вариант трудностей понимания детей отцами не выбран), в то время как 16,1 % мам признались, что испытывают эту трудность. В то же время отцы в большей степени, чем мамы, признают недостаточность собственных специальных знаний, необходимых для воспитания детей (23,5 % и 17,7 % соответственно). Зато они почти в два раза реже, чем мамы, указывают на трудности взаимодействия с учителями и другими представителями внешней среды (5,9 % на 13,0 %). Единственное, что объединяет ответы родителей, папы и мамы в практически в равной степени полагают, что дети не пускают их в свой внутренний мир (11,8 % и 9,9 % соответственно).

По данной позиции также установлены различия, связанные с возрастом воспитываемых в семьях детей. Нежелание детей пускать родителей в свой внутренний мир достигает пика в подростковом возрасте (28,6 %), в более ранние возрастные периоды такая трудность практически не отмечается, а в старшем школьном возрасте степень ее выраженности

снижается (10,0 %). Та же закономерность характеризует непонимание детей, исходящее от самих родителей. В семьях, где воспитываются дошкольники и младшие школьники, оно выражено незначительно (9,0 % и 9,5 % соответственно), при достижении детьми подросткового возраста оно становится максимальным (28,6 %), далее же снижается до 20 %. При этом прослеживается четкая тенденция снижения у родителей дефицита необходимых знаний по мере взросления их детей. В семьях, воспитывающих дошкольников такой дефицит ощущают 33,3 % родителей, младших школьников – 21,4 %, подростков – 14,3 % и старшеклассников – 12,5 %.

О противоречивости ситуации, в которой строятся отношения семьи с субъектами ее социально-педагогической поддержки, в значительной мере говорят результаты опроса занятых в этой сфере специалистов (педагогов дополнительного образования, социальных педагогов, школьных учителей, воспитателей дошкольных образовательных организаций и администраторов в сфере образования). В первую очередь отметим различия в оценке значимости проблем, связанных с воспитанием и образованием детей, которые стоят перед современной семьей (рисунок 2.7).

Нетрудно заметить, что существенные расхождения обнаруживаются практически по всем обсуждаемым проблемам, но самое значительное из них связано с оценкой самого факта их существования. Если формулировка «никаких проблем нет» преобладает у родителей, опрошенные специалисты выражают единодушное несогласие с этой точкой зрения. Почти по всем остальным формулировкам проблем семьи специалисты также оценивают их значимость выше, чем сами родители.

Примечание: Ответ 1: Нахождение взаимопонимания с детьми и построение гармоничных детско-родительских отношений. Ответ 2: Защита детей от вредных влияний «улицы» и агрессивной информационной среды. Ответ 3: Преодоление интернет-зависимости детей. Ответ 4: Доступность для детей современного, качественно образования, которое поможет им достичь социального успеха. Ответ 5: Воспитание патриотизма и сохранение культурных традиций в условиях засилья чуждой идеологии. Ответ 6: Выбор правильных ориентиров воспитания детей в сложных современных условиях жизни. Ответ 7: Развитие у детей самостоятельности и ответственности. Ответ 8: Никаких проблем у семьи нет.

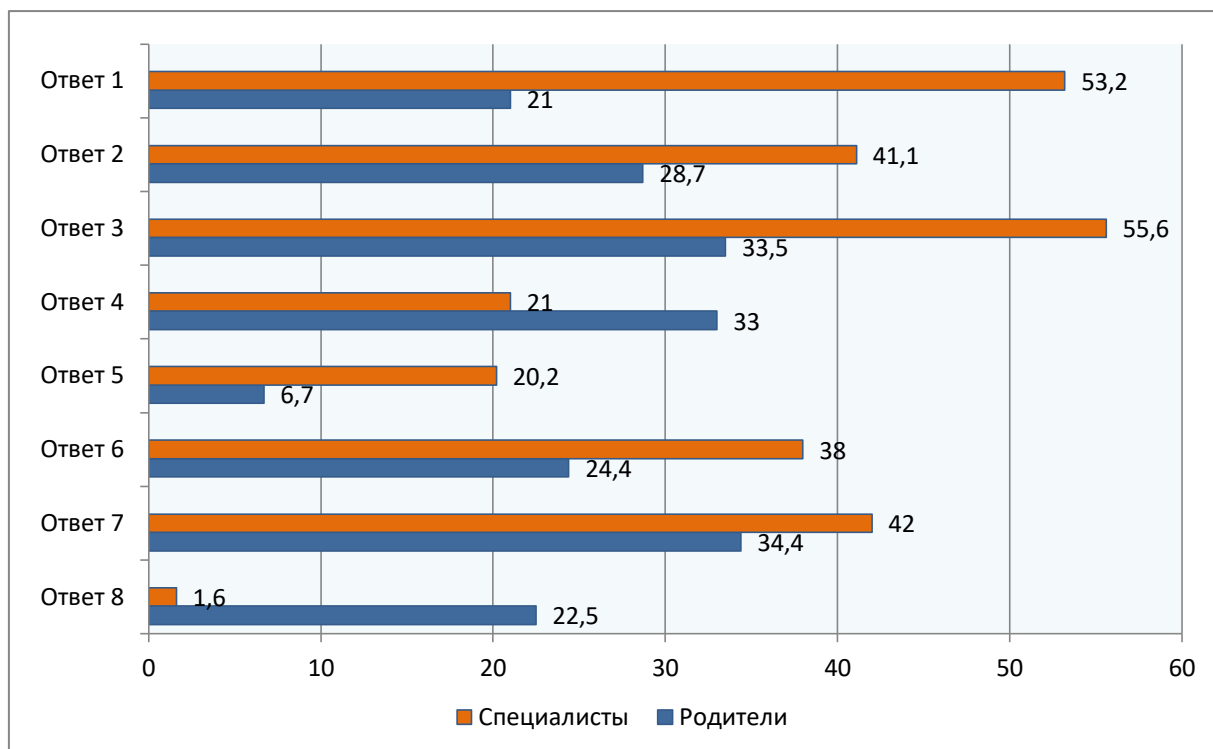


Рисунок 2.7 – Значимость проблем семьи в сфере воспитания детей глазами родителей и специалистов

Так, на существование проблем, связанных с гармонизацией детско-родительских отношений, указывают 53,2 % опрошенных специалиста и лишь 21,0 % родителей. Лидерами при этом выступают объединенные в одну подвыборку воспитатели дошкольных образовательных организаций и психологи (74,1 %), наиболее сдержаны в оценке представители администраций (42,9 %). В том, что современная семья стоит перед проблемой защиты детей от вредных влияний окружающей социальной и информационной среды, убеждены 41,1 % специалистов, для родителей же этот показатель составляет 28,7 %. В наибольшей степени убеждены в этом социальные педагоги (60,0 %) и администраторы (57,1 %), в наименьшей – воспитатели ДООУ (29,6 %) и педагоги дополнительного образования (32,4 %).

Гораздо серьезнее, чем родители, специалисты оценивают проблему преодоления интернет-зависимости детей (55,6 % специалистов против 33,5 % родителей). В наибольшей степени это относится к воспитателям и психологам (77,7 %) и социальным педагогам (60,0 %), в наименьшей – к администраторам (42,8 %). То, что проблемы семьи связаны с воспитанием у детей патриотизма и верности культурным традициям, полагают 20,2 % опрошенных специалистов (в наибольшей степени согласны с этим администраторы (28,6 %), в наименьшей – психологии воспитатели (11,1 %)), в

то время, как для родителей эта проблема значима менее всего (6,7 %). На проблему выбора семьей правильных ориентиров воспитания детей в современных условиях указывают 38 % специалистов, и в этом они больше, чем по другим позициям, солидарны с родителями (24,4 %). Чаще всего эту проблему отмечают администраторы (42,8 %) и школьные учителя (41,5 %), реже всего – педагоги дополнительного образования (32,4 %). В большей степени, чем родители, опрошенные специалисты выделяют проблему развития самостоятельности и ответственности детей (42,0 % специалистов на 34,4 % родителей). Лидерами здесь выступают администраторы (57,1 %) и педагоги дополнительного образования (45,9 %). Несколько в меньшей степени согласны с важностью этой проблемы учителя (36,6 %). Значимой менее всего она представляется социальным педагогам (20,0 %).

В целом, эти данные говорят о том, что и специалисты в сфере социально-педагогической поддержки семьи и сама семья приблизительно одинаково расставляют акценты проблем семейного воспитания. Различие состоит лишь в оценке самого факта существования этих проблем и в субъективной степени значимости большинства из них. Однако этот предварительный вывод перестает выглядеть убедительно, когда речь заходит о проблеме получения детьми качественного современного образования, открывающего им путь к социальному успеху. Как ни парадоксально, но именно в этом вопросе родители в большей степени воспринимают образование своих детей как свою собственную семейную проблему (33,0 %), чем специалисты (21,0 %). Наиболее категорично отрицают принадлежность проблемы доступности качественного образования к компетенции семьи администраторы (согласны с этим только 7,1 % опрошенных) и школьные учителя (12,4 %), которые, по всей видимости, относят ее исключительно к компетенции школы. Из всех категорий опрошенных в наибольшей степени готовы отнести эту проблему к компетенции семьи педагоги дополнительного образования (37,0 %).

Второй вопрос, предложенный специалистам, был направлен на выявление того, как часто им приходится вести работу с семьями в рамках исполняемых должностных обязанностей. Отвечая на него, 39,5 % опрошенных заявили, что ведут такую работу постоянно, еще 26,6 % осуществляют ее регулярно, 20,2 % периодически. Лишь 4,0 % ответили, что ведут работу с семьями время от времени, 8,9 % редко, а 0,8 % никогда. Наиболее типичный ответ для учителей и администраторов – постоянно (46,3 % и 57,1 % соответственно), педагоги дополнительного образования чаще всего выбирают ответ «периодически» (32,4 %), для остальных специали-

стов наиболее типичен ответ «регулярно» (24,4 %). Из этого можно заключить, что современная семья не обделена вниманием практически всех действующих образовательных институтов. Однако, если вспомнить, что лишь 13,9 % опрошенных родителей полностью удовлетворены качеством оказываемой им помощи со стороны различных социальных институтов, а еще 27,8 % полагают, что такая помощь им не нужна, возникает вопрос о том, насколько эта постоянная и регулярная работа с семьями в действительности носит характер помощи в решении актуальных для семьи проблем.

Анализ ответов специалистов на третий вопрос, касающийся предпочитаемых ими форм взаимодействия с семьями (данные представлены на рисунок 2.8), показывает, что наиболее выраженное совпадение интересов специалистов и родителей связано с проведением индивидуальных консультаций.

Примечание: учтены ответы только тех родителей, которые не выбрали вариант «ничего из перечисленного меня не интересует»

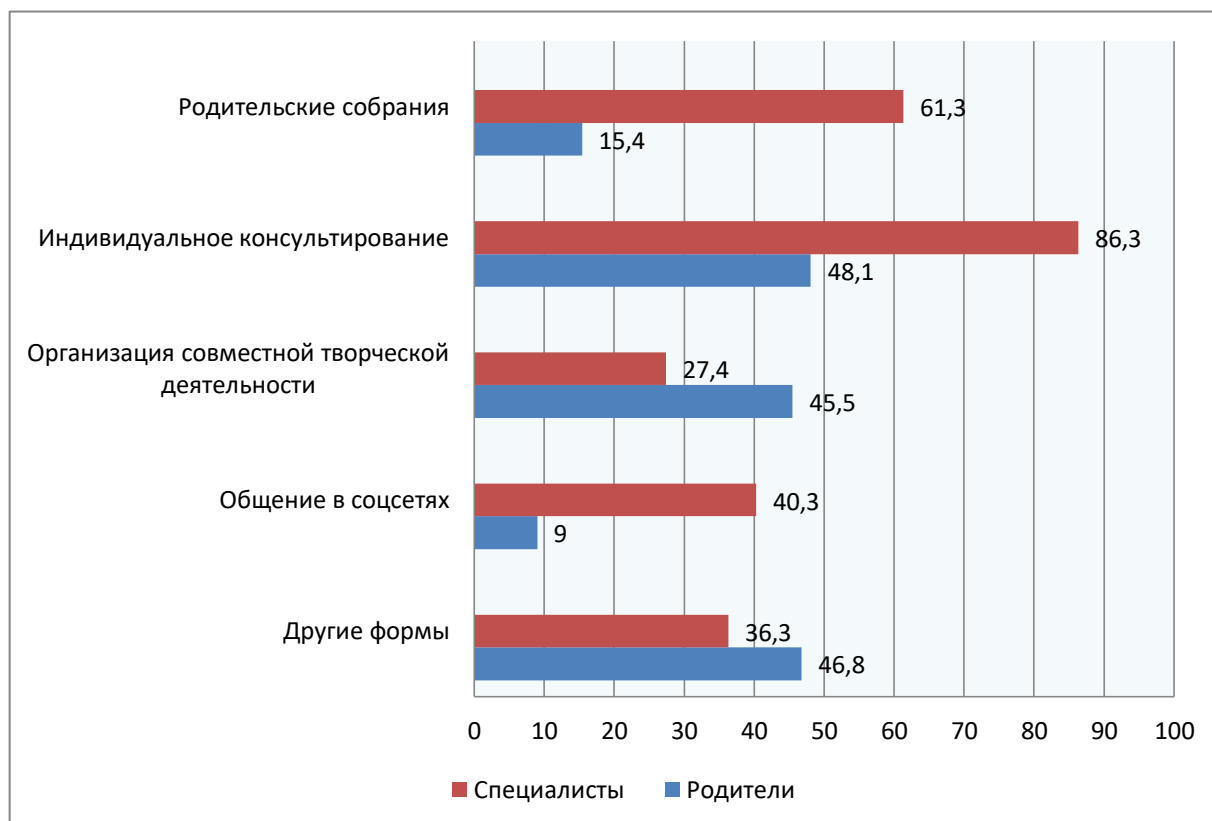


Рисунок 2.8 – Предпочитаемые родителями и специалистами формы социально-педагогической поддержки семьи

Именно этот вид оказания помощи семье наиболее предпочитаем специалистами разного профиля (86,3 %) и родителями (48,1 %), хотя родители не склонны рассматривать его как единственно важный. По другим же видам помощи между специалистами и родителями существуют разногласия в оценке их значимости. Так, у родителей второе место среди предпочитаемых форм получения помощи занимает организация их совместной творческой деятельности с собственными детьми на специально оборудованных площадках (45,5 %). Среди специалистов этот вариант ответы выбирают лишь 27,4 % респондентов. Напротив, родительские собрания занимают второе место по своей значимости у специалистов (51,3 %), для родителей же они находятся на предпоследнем месте среди предложенных вариантов (15,4 %). На другие формы социально-педагогической поддержки (мастер-классы для родителей, проведение обучающих семинаров, подготовка и распространение методических материалов и др.) указывают 36,3 % специалистов, родители же ориентированы на разнообразие иных, нестандартных форм оказания помощи семье в большей степени (46,8 %). Зафиксировано значительное расхождение мнений специалистов и родителей по поводу такого вида помощи, как общение и переписка в социальных сетях. Для родителей, как уже было сказано, это наименее предпочитаемая форма помощи (9,0 %), однако среди специалистов ее выбирают 40,3 %.

Среди специалистов больше всего предпочитают проведение индивидуальных консультаций практически все категории опрошенных: школьные учителя (95,1 %), администраторы (85,7 %), а также психологи (92,6 %) и педагоги дополнительного образования (78,4 %). Проведение родительских собраний больше других ценят школьные учителя (73,2 %), наибольшее предпочтение организации совместной творческой деятельности детей и родителей отдают педагоги дополнительного образования (29,7 %), они же лидируют по количеству участников общения с родителями в социальных сетях (56,8 %).

Два завершающих вопроса анкеты специалиста касались особенностей понимания ими сущности социально-педагогической поддержки семьи, определяющих избираемые стратегии ее реализации, и испытываемых при этом затруднений. Среди предложенных вариантов ответа на первый из них (касающийся смысловых акцентов понимания сущности данного вида деятельности) были представлены три возможные стратегии: «субъект-объектная» как прямое воздействие на семью (информирование, просвещение, исправление допущенных родителями ошибок), «субъект-субъектная» как помощь семье в самостоятельном решении стоящих перед



ней проблем через организацию целесообразных видов совместной деятельности, а также «формально-отстраненная» стратегия (организация взаимодействия семьи и образовательных организаций как самоцель). Полученные результаты представлены на рисунке 2.9.

Примечание: Ответ 1: Информирование родителей по актуальным вопросам воспитания детей. Ответ 2: Организация взаимодействия семьи с различными образовательными социальными институтами. Ответ 3: Исправление ошибок родительского воспитания. Ответ 4: Помощь в организации и коррекции педагогически целесообразных детско-родительских коммуникаций. Ответ 5: Просвещение родителей в целях повышения их психолого-педагогической компетентности. Ответ 6: Оказание помощи в самостоятельном решении проблем воспитания и социализации детей. Ответ 7: Организация педагогически целесообразных взаимодействий между родителями и детьми в процессе их совместной деятельности. Ответ 8: Защита прав ребенка в семье.

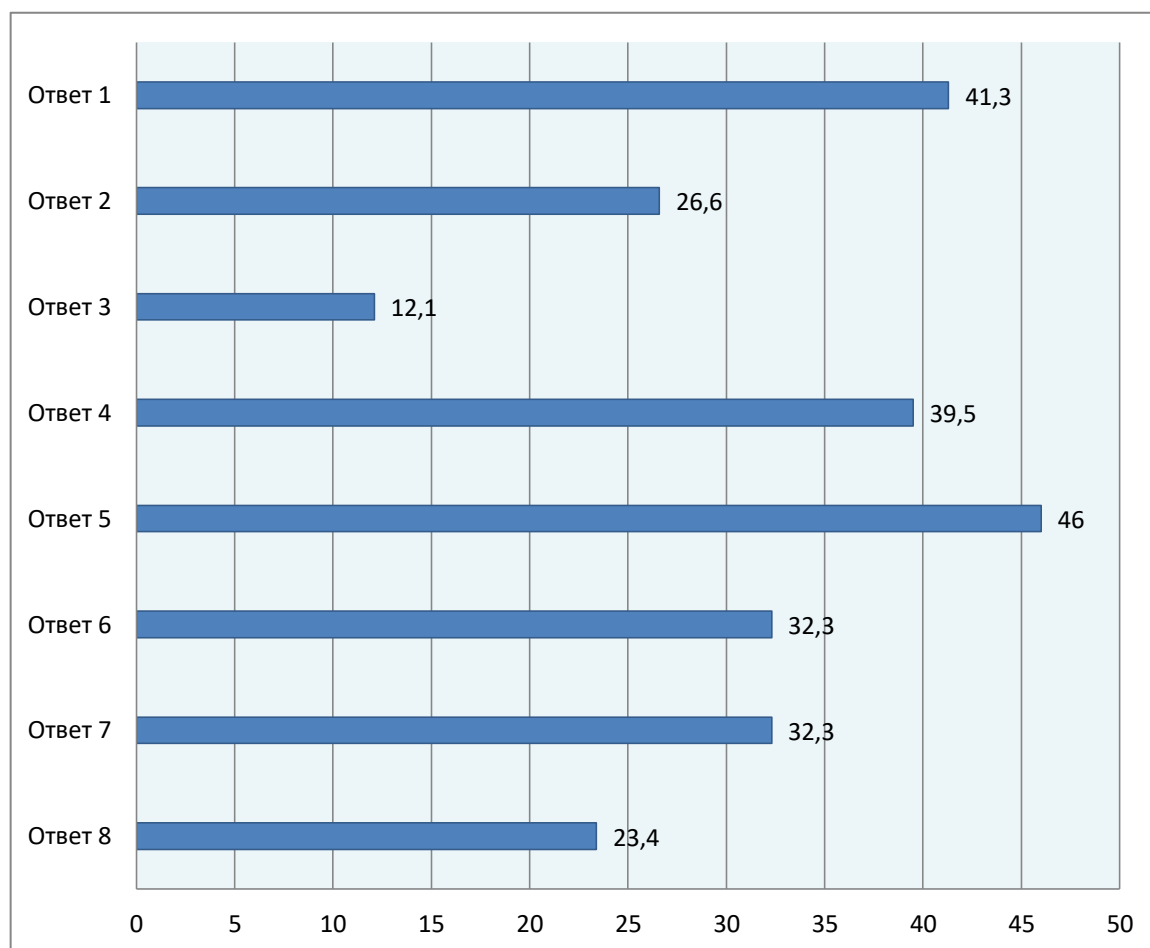


Рисунок 2.9 – особенности понимания специалистами сущности понятия «социально-педагогическая поддержка семьи»

Анализ полученных ответов показывает, что в сознании опрошенных специалистов преобладает «субъект-объектная» стратегия, реализуемая на основе информационно-просветительских методов работы с семьями. Самый популярный избираемый ответ – это «просвещение родителей в целях повышения их психолого-педагогической компетентности» (46,0 %), далее следует «информирование родителей по актуальным вопросам воспитания детей» (41,3 %). 39,5 % опрошенных склонны понимать под социально-педагогической поддержкой «помощь в организации и коррекции педагогически целесообразных детско-родительских коммуникаций». Ориентацию на субъект-субъектное взаимодействие с семьей, осуществляемое в процессе самостоятельного решения проблем воспитания и социализации детей и организации педагогически целесообразных взаимодействий между родителями и детьми в процессе их совместной деятельности проявляет меньшее число опрошенных (по 32,3 % соответственно). В наименьшей степени социально-педагогическая поддержка семьи понимается опрошенными специалистами как «исправление ошибок родительского воспитания» (12,1 %), а также «защита прав ребенка в семье» (23,4 %).

Что же касается испытываемых специалистами затруднений, то они носят в большей степени характер внешних неблагоприятных обстоятельств, нежели дефицитов собственного профессионального опыта и компетентности. Большинство опрошенных в качестве главного затруднения указывает на недостаток времени у родителей, который мешает полноценно взаимодействовать с ними в процессе оказания помощи семье (57,3 %). Далее по частоте выборов идет указание на низкий уровень социальной ответственности и компетентности многих родителей (52,4 %). Еще два ответа касаются нежелания родителей пускать специалиста во внутренние дела семьи (23,4 %) и недостатка рабочего времени у самого специалиста (21,8 %). Лишь 4,0 % опрошенных в качестве затруднений указывают на недостаток методических материалов, о пробелах в собственных профессиональных знаниях и опыте говорят только 5,6 % специалистов. Еще 13,0 % опрошенных утверждают, что они не испытывают никаких затруднений.

Проведенное исследование показывает, что ситуация становления социально-педагогической поддержки семьи как нового вида современной образовательной практики весьма противоречива. Возрастание активности родителей в решении проблем, связанных с получением детьми качественного современного образования, и становление семьи как субъекта образо-

вания сегодня являются значимыми тенденциями развития образования в целом, что отмечается во многих публикациях, в которых представлен опыт социально-педагогической поддержки семьи. В то же время новые образовательные потребности семьи требуют и новых способов ее социально-педагогической поддержки, ориентированных на развитие ее субъект-субъектного диалога с различными образовательными институтами. Однако и сама семья не вполне осознает необходимость развития такого направления помощи, и различные образовательные организации не проявляют высокого уровня готовности к такому диалогу. В разной степени это относится к общеобразовательной школе и учреждениям дополнительного образования. Последние в большей степени ориентированы на оказание помощи родителям в удовлетворении их потребностей, связанных с получением детьми качественного образования, однако эта деятельность еще не оформилась в сознании самих родителей и педагогов как новый институт. В результате возможности семьи в выборе эффективной стратегии семейного воспитания, обеспечивающей успешный образовательный старт ребенка, остаются ограниченными.

Проведенный опрос родителей и специалистов подтверждает наличие таких противоречий. В сознании родителей одновременно представлены две альтернативные стратегии семейного воспитания («охранительная» и развивающая) и этот факт остается не отрефлексированным для большинства из них. При этом «заказ» на получение детьми качественного образования выражен достаточно отчетливо, хотя и уступает по своей значимости стремлению оградить детей от вредных влияний «улицы» и интернет-зависимости. Особенно характерно, что этот образовательный «заказ» по-разному проявляется в семьях, воспитывающих детей разного возраста. Доминирующей эта потребность семьи становится лишь тогда, когда дети вступают в старший школьный возраст, и вопросы получения качественного образования впервые уравниваются по своей значимости с проблемами развития самостоятельности и ответственности. В то же время родители, воспитывающие детей дошкольного и подросткового возраста, не склонны связывать проблемы образования с общим событийным рядом развития и социализации ребенка. Обращают на себя внимание и гендерные различия отношения родителей к проблемам воспитания ребенка в семье: основную нагрузку в их решении стремятся взять на себя мамы, в то время как отцы полагают, что никаких проблем у них нет, однако в большей степени обеспокоены вопросами гармонизации детско-родительских отношений.

Проведенное исследование позволило выявить значительные разрывы между образовательными потребностями семьи и реализуемыми в современной практике методами и формами ее социально-педагогической поддержки. В первую очередь эти разрывы определяются различиями в оценке значимости различных проблем семьи, связанных с воспитанием детей, как самими родителями, так и различными субъектами социально-педагогической поддержки. Специалисты (учителя, педагоги дополнительного образования, администраторы и др.) гораздо выше, чем родители, оценивают значимость практически всех проблем, с которыми сталкивается современная семья. Однако принципиальное расхождение оценок возникает там, где заходит речь о семье в ее новом, становящемся качестве: субъекта выбора индивидуальной образовательной траектории ребенка, приводящей его к социальному успеху. Общеобразовательная школа категорически отказывает семье в таком качестве. В наибольшей же степени проявляют некоторую готовность делегировать семье эту роль педагоги дополнительного образования.

И родители, и специалисты едины в своей готовности осуществлять взаимодействия в достаточно известных, укорененных формах, в первую очередь, в виде индивидуального консультирования членов семьи по интересующим их вопросам. В то же время родители в большей степени, чем специалисты, востребуют те формы поддержки, которые ориентированы на развитие их способностей решать проблемы семейного воспитания самостоятельно. Одной из таких востребованных, но не освоенных в массовой практике форм, выступает организация специалистами совместной творческой деятельности родителей и их детей на специально оборудованных площадках. Однако именно эта форма на сегодняшний день не в полной мере освоена специалистами. Несколько большую готовность проявляют опять же педагоги дополнительного образования, для которых такая форма поддержки семьи органично встраивается в целостный образовательный процесс. При этом другие специалисты не склонны рассматривать отсутствие готовности организовывать совместную творческую деятельность детей и родителей как дефицит собственного профессионального опыта. Во многом это объясняется тем, что смысловые акценты большей части специалистов в понимании ими сущности социально-педагогической поддержки семьи связаны с информационно-просветительской стратегией ее реализации, в рамках которой семья ограничена в возможностях саморазвития.

Выявленные в ходе исследования противоречия ситуации развития социально-педагогической поддержки семьи как субъекта выбора собственной образовательной стратегии позволяют выделить и обосновать приоритетные направления развития этой деятельности в современных социокультурных условиях.

Во-первых, семья, берущая на себя ответственность выбора индивидуальной образовательной траектории ребенка, нуждается в помощи в выстраивании особых продуктивных коммуникаций родителей с собственными детьми. Их отличительной особенностью должна выступать направленность на решение творческих задач в процессе совместной деятельности. Эти коммуникации необходимы для формирования у детей и взрослых членов семьи коллективного опыта, лежащего в основе свободного выбора тех социокультурных практик, из которых складывается индивидуальная образовательная траектория ребенка, отвечающая его интересам и ценностям личностного и профессионального самоопределения. Реализуемые в современной практике модели организации детско-взрослых коммуникаций в большей степени ориентированы на предъявление норм и образцов, нежели на развитие семьи как коллективного субъекта деятельности.

Во-вторых, это помощь семье в развитии образовательной самостоятельности детей разного возраста. В существующей практике решение этой задачи затруднено, поскольку и родители и специалисты не воспринимают образовательную самостоятельность ребенка как условие эффективного построения индивидуальной образовательной траектории. В особой степени это касается семей, воспитывающих детей дошкольного и подросткового возраста, поскольку именно там разрыв линий социализации и индивидуализированного образования достигает максимальных значений.

И, в-третьих, это помощь родителям в структурировании внутрисемейных образовательных отношений как условия становления целостного субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка. В основу данного направления поддержки должен быть заложен принцип коллективно-разделенной ответственности детей и родителей в выборе и осуществлении стратегии семейного воспитания, обеспечивающей максимальную субъектную включенность детей в решение вопросов, связанных с удовлетворением актуальных образовательных потребностей.

### **2.3 Инновационные практики социально-педагогической поддержки семьи в условиях образовательных организаций общего и дополнительного образования**

В этом параграфе представлены результаты анализа современных практик социально-педагогической поддержки семьи и теоретические основания, на которых они базируются. Эти практики рассмотрены нами как предпосылки становления новой, высокоорганизованной практики, отвечающей особенностям социокультурной ситуации России. В ходе этой работы были также проанализированы социокультурные основания выбора семьей образовательной стратегии, определяющей ее базовые ориентации в современном образовательном пространстве, и описан становящийся практический опыт изучения образовательной ситуации семьи как компонента системы ее социально-педагогической поддержки.

Методы изучения образовательной ситуации семьи по охарактеризованным показателям могут быть различны – опрос, наблюдение, использование тестовых методик и т.д. Однако эффективность их применения во многом определяется мерой их интеграции непосредственно в процесс социально-педагогической поддержки. Другими словами, изучение образовательной ситуации семьи необходимо рассматривать как неотъемлемый компонент этой поддержки, реализуемый в ходе оказания семье необходимой ей помощи. Следуя этому принципу, мы разработали методическую схему диагностики образовательной ситуации семьи и апробировали ее совместно с педагогами Центра дополнительного образования «Хоста» г. Сочи (Федеральная инновационная площадка), реализующими инновационный образовательный проект *«Технология социально-педагогической поддержки семьи как субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка и психолого-педагогические условия ее реализации в учреждении дополнительного образования детей»*. Данная схема предполагает организацию очного онлайн образовательного события, в ходе которого его участники (родители учащихся, педагоги дополнительного образования, внешние социальные партнеры, включая выпускников прошлых лет) совершают три проблемных «погружения» в форме группового обсуждения поставленных вопросов и предъявленных материалов. Общая цель образовательного события состоит в том, чтобы обсудить «развилки» в выборе образовательной стратегии семьи, а также трудности современной семьи в обеспечении качественного образования для детей и возможности дополнительного образования как субъекта социаль-

но-педагогической поддержки семьи. Методическая схема также включает модерирование события квалифицированным специалистом.

Социально-педагогическая поддержка семьи становится все более распространенной практикой, субъектами которой выступают и работники социальной сферы, и педагоги. При этом собственно педагогическая составляющая этой деятельности развивается как вполне самостоятельное направление поддержки семьи и затрагивает сферу ее субъект-субъектных взаимодействий с различными образовательными организациями, включая учреждения дополнительного образования. Как отмечает Т.Н. Кобизь, «рассматривая вопрос о содержании социально-педагогической поддержки, необходимо обратить внимание на сочетание в ней особенностей социальной работы и педагогики. Однако такая помощь принципиально отличается от социальной работы с любыми категориями взрослого населения, и поэтому она не может рассматриваться только как разновидность или одно из направлений социальной работы» [46, с. 142]. Связано это с тем, что современная ситуация развития социально-педагогической поддержки характеризуется новыми реалиями, такими как освоение семьей роли субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка. Формы участия семьи в этом виде деятельности различны (собственно семейное образование, выбор образовательных организаций, участие в работе органов общественного управления образованием и т.д.), однако в любом случае семья нуждается в особой помощи, выходящей за рамки обычных представлений о семейном воспитании. Одним из важных направлений такой помощи становится изучение семьи в контексте проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка.

Большое внимание исследователей привлекает и проблема профессиональной подготовки субъектов социально-педагогической поддержки семей учащихся детей и молодежи. Подчеркивается необходимость разработки специализированных программ семейной политики, затрагивающей вопросы взаимодействия семьи и школы в контексте обеспечения качественного образования ребенку.

В то же время анализ литературы вопроса показывает, что взгляд на семью как на субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка и, в более широкой рамке, как субъекта образовательной политики, в современных исследованиях практически не представлен.

Проведенное исследование позволяет утверждать, что современной семьей востребована особая помощь в решении проблем выстраивания индивидуальной образовательной траектории ребенка, основанная на знании

особенностей образовательной ситуации семьи. Характеристиками этой ситуации выступают: ценностные ориентации и установки на образование как средство социализации детей и взрослых; направленность и уровень развития детско-родительских отношений; достигнутый уровень образовательной самостоятельности детей и степень его соответствия их возрастным особенностям. Остановимся на этом подробнее.

Выбор индивидуальной образовательной траектории, как было показано в наших предшествующих исследованиях, связан с базисным культурным сценарием социализации ребенка [99]. Представления о таком сценарии заложены в теории трех типов культур М. Мид и концепции базисного культурного сценария В.М. Розина. М. Мид была предложена типология культур по признаку ведущего способа воспитания детей в обществе и семье. Первый тип культуры характеризуется ее ориентацией на прошлое как основной источник актуального опыта, второй тип – на настоящее, третий же тип ориентирован в будущее [57]. Под базисным культурным сценарием мы вслед за В.М. Розиним понимаем совокупность норм, правил жизни, принципов и установок, которые сохраняются в течение всего периода существования данного типа культуры [70]. Преломляя эти представления в плоскость вопросов и проблем социализации ребенка, можно выделить три базисных сценария. Первый (иногда именуемый в обиходе «охранительной стратегией») предполагает выстраивание процессов воспитания и образования ребенка на основе «проверенных временем» ценностей и норм прошлого и их трансляции в сознании ребенка в форме готовых знаний, способов действий и норм социального поведения. Второй сценарий характеризуется предоставлением ребенку автономии в освоении вновь возникающего опыта жизни, транслируемого по разным каналам и не представленного в традиционных источниках и образовательных институтах. Третий же сценарий предполагает оказание помощи ребенку в выстраивании его собственного осмысленного проекта желаемого будущего в ситуации с высокой степенью социокультурной неопределенности.

Сложность современного момента состоит в том, что в российском обществе в разной степени представлены все три возможных сценария. При этом доминирование первого из них рассматривается исследователями и экспертами как труднопреодолимое препятствие на пути социального прогресса и, в частности, образования [10]. Эта сложность распространяется и на семью, находящейся на «развилке»: формировать сознание своего ребенка по собственным представлениям на основе опыта собственного



прошлого и защитить его от вредных влияний и опасностей окружающей среды, предоставить ему полную свободу («как сам решит, так и будет»), либо выстраивать с ним особенные отношения со-творчества, направленные на совместное решение проблемы построения индивидуальной образовательной траектории. Именно в призме этой развилки формируются ценностные ориентации и установки детей и родителей на образование: как на получение в готовом виде учебных дисциплин глубоких и прочных знаний, умений и навыков, применимость которых в современном мире принимается «по умолчанию»; как на формальность, не имеющую отношения к решению реальных жизненных проблем (главное – сдать ЕГЭ, потому что «так положено»); как на способ «капитализации» собственных творческих возможностей и сотворения на их основе собственного уникального «Я».

Вторая характеристика образовательной ситуации семьи – направленность и уровень развития детско-родительских отношений – связана с тем, что реализация избранной семьей стратегии образования предполагает становление особых, соответствующих ей коммуникаций между детьми и взрослыми. Сразу же отметим, что второй из выделенных базисных сценариев изначально не является конструктивным и, как, в частности, отмечает Н.Ф. Голованова, чаще всего сопряжен с развитием конкуренции между старшим и младшим поколением [25]. Прямым следствием такой конкуренции в семье становится конфликт «отцов и детей». Поэтому выбор стратегии развития детско-родительских отношений реально подчинен двум альтернативным возможностям. Первая связана с доминированием родителей над детьми и их стремлением контролировать любые личностные проявления ребенка по жестко заданным правилам и нормам. Кроме того, родители (и другие взрослые члены семьи) в этом случае склонны брать на себя ответственность в ситуации решения жизненно важных проблем ребенка (выбор социального окружения, профессии, создание собственной семьи и т.д.). Следствием таких детско-родительских отношений, как правило, становится несамостоятельность и даже инфантильность детей, их неспособность нести персональную ответственность за собственную судьбу.

Альтернативная стратегия развития детско-родительских отношений связана с освоением новых способов продуктивных коммуникаций в ситуации решения проблемных задач. Такие коммуникации предполагают занятие родителями особой личностной позиции. С одной стороны, эта позиция характеризуется готовностью взрослых максимально предоставлять

ребенку возможность самостоятельного действия, приходя на помощь лишь в ситуации объективного «разрыва» между уровнем сложности требуемого действия и готовностью ребенка к его осуществлению. С другой стороны, данная позиция связана с готовностью родителей осуществлять для ребенка своего рода «навигацию» в мире еще не вполне освоенных и осознаваемых творческих возможностей, расширяя таким путем горизонты его сознания.

В этой связи возникает третья характеристика образовательной ситуации семьи – уже достигнутый ребенком уровень образовательной самостоятельности, понимаемый как его готовность решать различные творческие задачи в проблемном поле осваиваемой действительности и собственной жизни, выстраивая таким путем индивидуальную образовательную траекторию. (Такое понимание образовательной самостоятельности было обосновано нами в предшествующих исследованиях [36].) Этот уровень во многом определяет эффективность образовательного стартапа ребенка в семье. Крайне важно соотносить уровень образовательной самостоятельности ребенка с его возможностями, связанными с проживаемым возрастным периодом развития. Так, образовательная самостоятельность дошкольника, в первую очередь, проявляется в развитии его творческого воображения; младшего школьника – в готовности эффективно применять различные средства для решения учебной задачи в соответствии с заданной инструкцией; подростка – в готовности совершать свободные социальные пробы во взаимодействии с другими людьми; юноши – в готовности проектировать индивидуальную образовательную траекторию на последующих этапах непрерывного образования.

Изучение образовательной ситуации семьи по выделенным таким образом показателям, как было сказано, осуществлялось нами в интерактивном формате образовательного события, включающего три проблемных «погружения» участников. Первое «погружение» было посвящено проблеме выбора образовательной стратегии семьи. Был сформулирован тезис: современная семья стоит перед выбором – обеспечить ребенку усвоение глубоких и прочных знаний, или дать ему возможность самостоятельно совершать разнообразные пробы в различных сферах деятельности. Участникам было предложено высказать свое отношение к этой ситуации, проиллюстрировав его примерами из жизни своей семьи, а также в ходе дискуссии указать на плюсы, минусы и риски возможного выбора. В качестве стимульного материала участникам были приведены данные социологического опроса, свидетельствующие о достаточно противоречивой ситуации

современной семьи, часто стремящейся совместить две несовместимые стратегии – «охранительную» и «развивающую».

Второе «погружение» было посвящено проблеме субъектности ребенка в целостном процессе образования и социализации. Для обсуждения был сформулирован следующий тезис: основанием для построения индивидуальной образовательной траектории ребенка выступает его «запрос к Культуре» как специфически человеческая форма проявления активности. Участникам было предложено краткое сообщение ведущего, касающееся возрастных аспектов формирования у ребенка «запроса к Культуре» и сущности этого феномена, а также готовности родителей к поддержке данного «запроса». После этого участникам события было предложено привести примеры из опыта семейного воспитания (как положительные, так и отрицательные), где личностные проявления детей разного возраста могли быть проинтерпретированы именно как проявления «запроса к Культуре». Далее состоялась минидискуссия, в ходе которой участники предлагали свои интерпретации приведенных примеров и возможные ответные действия родителей.

Третье «погружение» посвящалось вопросам взаимодействия семьи, школы и учреждения дополнительного образования. На этом этапе выявлялись существующие потребности семьи в социально-педагогической поддержке и возможности их удовлетворения в процессе этого взаимодействия.

Были получены следующие результаты изучения образовательной ситуации семьи.

Основные проблемы семей, связанные с получением детьми качественного образования, замыкаются на взаимоотношения семьи с общеобразовательной школой. Практически все зафиксированные в ходе свободной дискуссии высказывания свидетельствуют о низкой степени удовлетворенности родителей результатами обучения детей в школе. В наибольшей степени это относится к семьям, воспитывающим детей младшего школьного возраста. У родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста, также были проявлены негативные ожидания, связанные с поступлением ребенка в первый класс. Основными причинами, определяющими негативное отношение родителей к школе, выступают учебные перегрузки и авторитарный стиль педагогического руководства отдельных учителей, граничащий с предвзятым, по мнению родителей, отношением к их детям.

В то же время отсутствует единодушие родителей в выборе путей решения данных проблем. В состоявшемся обсуждении были представлены две полярно противоположные позиции: приложить своевременные усилия, чтобы определить ребенка к «хорошему» учителю или полностью отказаться от образовательных услуг школы, используя ресурсы семейного и дистанционного обучения. Сторонники первой позиции аргументировали свой выбор тем, что в отрыве от школы их дети будут лишены условий для полноценной социализации. Кроме того, была проявлена еще более консервативная позиция некоторых родителей, суть которой можно выразить следующим образом: «Конечно, школа далека от того, что нужно моему ребенку, но попытка заменить ее чем-то другим может привести к непредсказуемым последствиям; поэтому пусть все будет так, как есть». Сторонники противоположной позиции в качестве аргументов приводили высказывания о том, что дистанционное обучение – это современный путь получения качественного образования, кроме того, это дает возможность защитить ребенка от вреда, который неизбежно нанесет ему «обычная» школа. Эти суждения базировались как на собственном опыте получения дистанционного образования, так и на конкретных негативных примерах школьной жизни из опыта ребенка.

Весьма характерно, что и та и другая часть родителей практически не пыталась сформулировать конкретные требования к качеству образования, необходимого детям в их конкретной социальной ситуации развития. Небольшая часть присутствовавших родителей заявила о том, что они, в целом, удовлетворены результатами обучения своих детей в школе. Однако свою удовлетворенность они аргументировали исключительно формальными показателями школьной успеваемости своих детей. На вопрос модератора «можете ли Вы сказать, что в результате обучения в школе Ваши дети становятся более самостоятельными, и что развиваются их творческие способности?», эти родители затруднились дать положительный ответ.

В результате второго «погружения» было выявлено, что большинство родителей испытывают трудности с пониманием и интерпретацией личностных проявлений своего ребенка, часто склонны видеть в этих проявлениях просто шалость, либо свидетельство детской неопытности. В ходе обсуждения выяснилось, что эти родители не обладают специальными психологическими знаниями об особенностях развития детей разного возраста и содержании их возрастного «запроса к Культуре». Поэтому личностным проявлениям детей, которые зачастую получают негативную

оценку родителей и других взрослых членов семьи, они предпочитают послушание, а ситуации непослушания воспринимают как неизбежные, объясняя их особенностями «трудного возраста».

Меньшая часть присутствовавших родителей заняла противоположную позицию, заявив, что «дети должны делать то, что им нравится и принимать важные решения самостоятельно». Однако при этом они затруднились охарактеризовать свою собственную роль в ситуации принятия ребенком такого решения, фактически проявив готовность к самоустранению от участия в проблемной ситуации. Характерно, что такое «делегирование полномочий» свойственно родителям, чьи дети уже достигли старшего подросткового и юношеского возраста, и ситуации, в которых они принимают самостоятельные решения, связаны, в основном, с выбором будущей профессии.

В ходе дискуссии также выяснилось, что сами родители признают свой опыт совместной творческой деятельности со своими детьми недостаточным и надеются на получение компетентной помощи от педагогов дополнительного образования. О необходимости и эффективности такой помощи, в первую очередь, заявили родители, имеющие опыт участия в работе детско-взрослых творческих объединений, созданных в ЦДО «Хоста» в рамках реализуемого инновационного проекта.

Этот опыт стал основанием для третьего «погружения». Участникам события в режиме онлайн были представлены интервью с бывшими выпускниками творческих объединений ЦДО «Хоста», в которых они рассказали о роли дополнительного образования в достижении ими социального успеха. После этого о своем социальном опыте, полученном в учреждении дополнительного образования, рассказали учащиеся и их родители. В ходе анализа этих выступлений было отмечено, что учащиеся, чьи родители не принимают участия в деятельности творческих объединений, ограничиваются общепринятыми высказываниями о том, что эти занятия интересны и полезны. Что же касается учащихся и их родителей, участвующих в реализации различных детско-взрослых проектов на базе творческих объединений ЦДО «Хоста», то их высказывания затрагивали не только достигнутые собственно образовательные результаты, но и позитивные изменения, произошедшие в детско-родительских отношениях в семье. Кроме того, выступавшие родители отмечали, что в ситуациях совместной деятельности со своими детьми они получили возможность увидеть в своем ребенке личностные качества и способности, которые не были заметны в обыденной жизни и в школе.

Полученные в ходе образовательного события результаты позволили нам сделать следующие выводы.

Современная семья, ориентированная на получение детьми качественного образования, испытывает дефицит образовательных ресурсов, сфера которых в значительной мере ограничена обучением в школе. Внешние ресурсы используются эпизодически и бессистемно. В то же время большинство семей не удовлетворено результатами школьного обучения своих детей. В этой ситуации вопросы проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка мало отражаются в сознании родителей как проблемная область, требующая деятельностного участия семьи. В то же время интерес к внешним, «нешкольным» образовательным ресурсам (в первую очередь, к дистанционному образованию) проявляется у значительной части родителей. Однако лишь немногие из них готовы принять ответственность за выстраивание на этой основе индивидуальной образовательной траектории ребенка.

Главная трудность, с которой сталкиваются большинство родителей при попытках участия в решении проблем образования своих детей разного возраста, сопряжена с дефицитом возможностей понимания личностных проявлений ребенка и выстраивания с ним субъект-субъектных отношений в процессе совместной творческой деятельности. В свою очередь это препятствует успешному образовательному старту ребенка в семье, поскольку лишает его возможности творческого сотрудничества с родителями при освоении различных содержаний культуры. Таким образом, индивидуальная образовательная траектория ребенка изначально ориентирована на формальную образовательную среду школы, опыт освоения неформальных образовательных сред в процессе выстраивания этой траектории недостаточен для достижения значимых индивидуальных образовательных результатов.

Дополнительное образование обладает значительными, но не до конца реализованными возможностями оказания социально-педагогической поддержки семье в устранении этих дефицитов. В первую очередь, эти возможности связаны с организацией и сопровождением совместной творческой деятельности детей разного возраста и взрослых членов их семей. Однако для этого необходимо разработать и реализовать современные инновационные модели субъект-субъектного взаимодействия семьи и учреждения дополнительного образования, основанные на принятии ребенка как самодостаточного образовательного института.

## **ГЛАВА 3 Методические диагностические аспекты социально-педагогической поддержки семьи как субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка**

### **3.1 Проектирование индивидуальной образовательной траектории как совместная деятельность детей и родителей**

Возрастание значимости семьи как субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка – одна из новых реалий современности, требующая расширения традиционных представлений о сущности и целях ее социально-педагогической поддержки. Реализуя себя в этой новой социальной роли, семья осуществляет ряд специфических функций, выходящих за традиционные рамки компетенций образовательных организаций – ДОУ, школы и учреждений дополнительного образования. В свою очередь, это обстоятельство требует существенного изменения традиционных моделей взаимодействия данных образовательных организаций с семьями обучающихся.

В концепции нашего исследования выделяются четыре основные функции семьи, осуществляемые ею в процессе проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка: 1) целеполагание индивидуальных образовательных маршрутов детей разного возраста на различных этапах непрерывной образовательной траектории; 2) навигация образовательных ресурсов в открытом информационно-образовательном пространстве; 3) оценка индивидуальных образовательных результатов детей как вновь обретаемых ими возможностей для решения творческих задач в зоне своего ближайшего развития; 4) осуществление образовательных стартапов в процессе совместной творческой деятельности детей с родителями и другими взрослыми членами семьи. Нетрудно заметить, что первые три выделенные функции в большей или меньшей степени соответствуют содержанию задач, решаемых педагогами в различных образовательных учреждениях. В то же время организация «семейных» образовательных стартапов, как правило, не включается в спектр этих задач. Совместная образовательная деятельность детей и родителей чаще всего рассматривается педагогами школы как некое дополнение к реализуемой образовательной программе, либо как просто дополнительные учебные занятия, нацеленные на восполнение пробелов в знаниях учащихся. В такой ситуации попытки школы и других образовательных организаций оказать семье социально-педагогическую поддержку в реализации данной функции чреваты риском,

о котором писал еще в 80-х годах прошлого века С.Л. Соловейчик [81]. Речь идет о риске «переноса школы» в семейное воспитание. Суть этого риска состоит в том, что во взаимоотношениях детей и родителей могут проникнуть характерные для массовой школы стереотипы педагогического воздействия на ребенка, подавляющие развитие его индивидуального субъектного начала в образовательном процессе. Это проникновение лишает индивидуальную образовательную траекторию ее главного смысла как «авторского проекта» учащегося, реализуемого им в широком спектре социально ориентированных субъект-субъектных взаимодействий.

Таким образом, возникает проблема научного обоснования образовательного стартапа как проекта, реализуемого семьей в качестве коллективного субъекта образования. В этом параграфе представлены теоретические и технологические основания одного из возможных путей решения данной проблемы. Методологическими основаниями здесь выступают идея «сотворения» зоны ближайшего развития ребенка в его субъект-субъектном взаимодействии со взрослыми (Л.С. Выготский, Г.А. Цукерман, А.Г. Асмолов, В.Т. Кудрявцев и др.) и ранее обоснованное в наших исследованиях понятие социокультурной практики как проектной единицы образовательного маршрута учащегося [40]. Кроме того, мы опирались на понятие образовательного стартапа, которое в последнее время стало активно использоваться в сфере проектирования инновационных образовательных практик [63]. В основу проведенного исследования была заложена гипотеза, согласно которой образовательный стартап семьи наиболее успешно может быть осуществлен как проект развития совместной досуговой деятельности семьи, в процессе которой детьми и родителями творчески осваиваются разнообразные социокультурные практики, отвечающие интересам и перспективам образовательного продвижения ребенка.

В ходе проведенного исследования было установлено, что понятие «образовательный стартап» первоначально было отнесено к сфере проблем развития современного высшего образования. Основанием для этого послужили данные исследований, говорящие о низкой эффективности традиционных моделей высшего образования в условиях современного рынка труда. В этой связи многие исследования были посвящены изучению деятельности инновационных бизнес-структур, направленной на создание «прорывных» моделей «образования полного цикла», обеспечивающих полноценное овладение обучающимися всем спектром средств и условий, обеспечивающих их конкурентоспособность в реальном секторе экономики [13]. Субъектами образовательных стартапов в первую очередь стано-



вились крупные компании, которые привлекли в сферу образования крупные венчурные инвестиции [63]. Исследователи, изучавшие данный феномен, пришли к выводу, что экономическим стартапом может быть любая структура (организация), которая успешно выходит на рынок в ситуации высокой степени неопределенности [69].

Собственно образовательными стартапами первоначально становились вузы и их объединения, взаимодействующие с бизнес-структурами и добывающиеся на этой основе крупных инвестиций в образование в целях обеспечения его качества, отвечающего запросам работодателей. Однако уже в скором времени стали появляться доказательства того, что образовательными стартапами могут выступать самые разнообразные внутривузовские структуры, если их деятельность будет подчинена общей базовой концепции [97].

В то же время следует отметить, что, по данным проведенного нами анализа, понятие образовательного стартапа еще не имеет глубокого теоретического обоснования. В большей степени оно рассматривается как «способ организации инновационных форм взаимодействия учителя и ученика» [59, с. 6]. Кроме того образовательными стартапами иногда считаются информационные сервисы и ресурсы, обеспечивающие эффективности инновационных образовательных практик [71]. В этой ситуации весьма свободного толкования понятия «образовательный стартап» остается недостаточно проясненной его сущность именно как проекта, выводящего осуществляемую субъектами деятельность на качественно новый уровень ее развития. Возможно, именно по этой причине практически отсутствуют работы, посвященные образовательному стартапу семьи. По всей видимости, эмпирическое понимание образовательного стартапа не позволяет исследователям интерпретировать семью как структуру, способную вкладывать инвестиции в достижение качественно нового уровня образования ребенка. Традиционные и уже известные формы такого «инвестирования» (найм репетиторов, посещение платных школ раннего развития, секций и т.д.) по своей эффективности не соответствуют представлениям о стартапе как о «прорывном» действии, обеспечивающем достижение требуемых новых результатов.

Для понимания того, что же представляет собой образовательный стартап семьи, необходимо выделить гуманитарный смысл этого понятия. Именно в гуманитарном, в первую очередь, психологическом (а не экономическом) значении необходимо определить ресурс, благодаря которому образовательный потенциал семьи как субъекта проектирования индиви-

дуальной образовательной траектории ребенка способен вывести ее на уровень полноценного стартапа. В концепции нашего исследования в качестве такого ресурса рассматриваются детско-родительские отношения, осуществляемые в процессе совместной творческой деятельности детей и взрослых. Как показано в современных исследованиях [11], проектирование зоны ближайшего развития ребенка (на которую должна быть ориентирована его индивидуальная образовательная траектория) не может осуществляться в одностороннем порядке благодаря целенаправленным педагогическим влияниям взрослых. Этот процесс изначально носит диалогичный характер, в нем все участники решают творческую задачу «самосотворения» семьи как событийной общности детей и взрослых. Решают ее как «задачу-на смысл», адресуя друг другу свои уникальные смыслы, обнаруженные в «точках пересечения» перекрестных потоков творческой активности. Задача, решаемая родителями, состоит не в формальном выборе (по своему усмотрению) образовательного будущего своего ребенка, а в выявлении и развитии внутренних творческих потенциалов детей, реализация которых открывает им путь к достижению собственной индивидуальности.

Следует отметить, что ориентация родителей на развитие индивидуальности ребенка еще далеко не в полной мере выступает для них базовым принципом семейного воспитания. Однако процесс индивидуализации образования и воспитания детей, в том числе, в семье имеет глубокие социокультурные основания, связанные с позиционированием современной семьи как субъекта общества. Как отмечает М.И. Болотова, тенденция индивидуализации семейного воспитания наметилась в ситуации, когда «индивид занял верхнюю, лидирующую позицию, тогда как общество оказалось в нижней, подчиненной. Семья сохранила свое центральное в иерархии место, по-прежнему являясь каналом разрешения противоречий между социумом и индивидом» [16, с. 368].

В концепции семьи как социокультурной ценности, предложенной О.И. Волжиной, семья рассматривается как структурный элемент общества, обладающий ценностным значением. Семья как социокультурная ценность, играет роль регулятивного механизма процессов изменений, происходящих в ребенке во всей гамме его социальных связей [22]. Развивая далее эту мысль, можно предположить, что современная семья, ориентированная на развитие индивидуальности ребенка, не выстраивает «типовой» сценарий его социализации, а управляет (в меру своих творческих способностей) этим процессом, взаимодействуя не только непосредственно с ними, но и с разнообразными внешними социальными институтами.

Сценарий социализации ребенка определяется обществом и культурой, к которым принадлежат родители. В культуре, в социальных нормах фиксируются идеальные, нормативные представления о том, какой должна быть семья. И именно здесь выделяется роль родителей с точки зрения нравственных и духовных ценностей общества.

Немаловажно, что в значительной степени все это происходит в совместном досуге, т.е. семейной досуговой деятельности. В этой связи вполне логично рассмотреть досуг семьи именно как специфическую форму ее образовательного стартапа. Однако именно в таком ключе семейный досуг анализируется исследователями крайне редко, хотя и рассматривается как приоритетная сфера социально-педагогической поддержки семьи со стороны различных социальных институтов (культурно-досуговых центров, музеев, учреждений образования и др.). Так, например, весьма укорененной в общественном сознании является мысль о том, что «развитие форм семейного досуга должно способствовать решению одной из важнейших задач по организации совместной коллективной деятельности детей и их родителей» [60]. Развивая эту мысль, Г.И. Грибкова и С.Ш. Умертаева в качестве одного из значимых условий организации музейной культурно-образовательной деятельности, необходимых для реализации развивающего педагогического потенциала семейного досуга, выделяют «целенаправленное включение в социально-культурную деятельность всей семьи в виде целостного социально-культурного творчества, воспитательный результат которой будет зависеть от совместных усилий каждого члена семьи» [27, с. 16].

Исследователями выделяются также разнообразные частные задачи, решаемые в процессе социально-педагогической поддержки досуговой деятельности семьи: развитие музыкальной культуры [2], физического развития детей [14], развития их познавательных интересов [3], развитие игровой деятельности детей и родителей [43], а также общекультурного развития [83].

Проведенный анализ литературы вопроса позволяет нам заключить, что семейный досуг, выступая объектом педагогических, психологических и социологических исследований, рассматривается с разных позиций:

- как социокультурный и педагогический феномен, находящийся в имманентной связи с обучением и воспитанием личности, имеющий ярко выраженные физиологические, психологические, социальные аспекты;

- как вид развивающей и духовно обогащающей деятельности, представляющий возможности для активного отдыха, потребления культурных ценностей и личностного развития всех членов семейного коллектива при учете индивидуальных интересов и потребностей.

Немаловажно и то, что у семейного досуга возможен и конкретный осязаемый выход в виде творческой продукции на основе выделенных И.И. Гульяевым закономерностей:

- закон творческой энергетики: досуг реализует потенции человека, все виды его энергии, тем он и ценен;
- закон диалогического соотношения времени, пространства и содержания досуга: вся досуговая деятельность протекает в рамках свободного времени досуговой территории и выбранного содержания творчества; они взаимосвязаны вкусы, интересы, пристрастия, душевные и физические силы;
- закон «зеркальности» и универсальности досуга: досуг отражает и воспроизводит окружающий мир, все его богатства, тем он и универсален [28].

Однако все эти сведения могут рассматриваться лишь как предпосылки целостной концепции семейного досуга как формы образовательного стартапа. В этой связи необходимо уточнить, всякий ли досуг обладает образовательным потенциалом и каково специфическое содержание именно образовательного досуга. Проведенный анализ показал, что весьма часто образовательный потенциал семейного досуга принимается авторами «по умолчанию»: в любом случае взаимодействие детей и родителей, осуществляемое ими, в том числе, и в сфере досуга, имеет своим следствием некое приращение социального опыта ребенка и это уже само по себе свидетельствует о его образовательном потенциале.

Такой взгляд на образовательный потенциал семейного досуга представляется чрезмерно упрощенным и мало способствующим развитию представлений о возможностях его перерастания в образовательный стартап семьи. Среди работ, в которых данный феномен рассматривается более конкретно, можно выделить два противоположных подхода к интерпретации взаимосвязи досуга и образования. Первый из них основан на понимании досуга лишь как средства популяризации образования. Так, по мнению

А.И. Даниловой, досуг, организуемый в особых формах, может выступать фактором добровольного выбора субъектом привлекательных для него видов образования, а также средством, при помощи которого образование осуществляет свою социально-интегративную функцию. Под социально-интегративной функцией автором понимается способность образования и образовательной деятельности «являться одновременно и способом “индивидуализации”, и способом “утверждения себя по отношению к другому”, и инструментом сплочения социальных образований»(к числу которых, безусловно, может быть отнесена семья) [29, с. 44].

Иной точки зрения на образовательную функцию досуга придерживается А.А. Воронин: «Досуг определяется нами как программа, целеполагание которой – развитие творческого потенциала молодежи в процессе “погружения” личности в субкультуру микросреды» [23, с. 89] При этом содержание такого развивающего досуга рассматривается автором как спектр осуществляемых субъектами видов творческой деятельности, к которым он относит репродуктивную, продуктивно-творческую, рефлексивную и релаксационно-реабилитационную. Репродуктивная деятельность является, с точки зрения автора, ведущей в представленных в социуме институализированных микросредах. Продуктивно-творческая деятельность становится ведущей в микросредах культуротворческих форм досуга. Рефлексивная деятельность выступает ведущей деятельностью в микросредах, в которых происходит личностное самоопределение, а также актуализация заложенных личностных свойств и качеств субъекта. Релаксационно-реабилитационная деятельность наиболее значима в микросредах, ориентированных на укрепление здоровья и развитие спортивных способностей.

Существуют основания утверждать, что оба выделенных подхода к пониманию сути и назначения образовательного досуга могут быть заложены в основу выбора модели социально-педагогической поддержки семьи. Популяризация образования для детей, осуществляемая в форме семейных занятий, в ходе которых они (дети) получают для себя интересные сведения, может в определенной степени служить источником их мотивации учебной деятельности в школе (если, конечно, эта мотивация не будет в скором времени нивелирована догматизмом и принудительным характером школьных уроков). Однако для того чтобы совместная досуговая деятельность детей и родителей действительно могла выводить семью на уровень образовательного стартапа, ее занимательный характер выступает не-

обходимым, но далеко не достаточным условием. Гораздо более продуктивным представляется второй подход, в котором семейный досуг может проектироваться как специфическая образовательная программа. Возможности этой программы играть роль семейного образовательного стартапа определяются тем, насколько достигаемые результаты ее реализации в модельном виде соответствуют представлениям об «образовании полного цикла», то есть образуют целостный спектр компетенций, необходимого для самостоятельного построения индивидуальной образовательной траектории и достижения социального успеха. Вопрос о таких индивидуальных образовательных результатах ранее был подробно рассмотрен нами в [38]. Здесь мы лишь ограничимся констатацией того, что данные результаты образуют единство обретенных субъектом смыслов в творчески осваиваемом, проблемно насыщенном поле деятельности, освоенных при этом способов действий и способов их социального утверждения во взаимодействии с другими людьми.

Возвращаясь к идее образовательной программы семейного досуга, отметим, что для достижения указанных образовательных результатов немаловажное значение имеет соотношение выделенных А.А. Ворониным видов досуговой деятельности. Вполне очевидно, что главная роль здесь должна принадлежать продуктивно-творческой деятельности, в ходе которой в наибольшей степени возможно становление событийных детско-родительских отношений и выход за пределы обыденного опыта. Рефлексивная деятельности при этом выступает необходимым дополнением, обеспечивающим осмысленность продвижения детей и взрослых по совместно проектируемой индивидуальной образовательной траектории. Что же касается репродуктивной и релаксационно-реабилитационной деятельности, то они в большей степени могут служить для поддержания стабильности эмоционального фона, снятия напряжений и психологических барьеров перед трудностями.

Таким образом, главной задачей социально-педагогической поддержки образовательного стартапа семьи выступает организация разнообразных видов совместной досуговой деятельности детей и родителей, сопровождаемой созданием ситуаций групповой рефлексии по поводу совершаемых ими шагов продвижения по индивидуальным образовательным траекториям. Еще раз подчеркнем, что обязательным условием эффективности образовательного стартапа выступает открытость к обретению ново-

го социального опыта не только детей, но и родителей (напомним, что впервые идея родителей, которые учатся у своих детей была сформулирована М. Мид еще в середине прошлого столетия [57]).

Способом решения этой задачи, предлагаемым в нашем исследовании, выступает организация и тьюторское сопровождение совместной досуговой деятельности детей и родителей, направленной на творческое освоение модельных социокультурных практик. Под этими практиками мы понимаем специальным образом создаваемую предметность совместной деятельности детей и взрослых, на которой ими могут моделироваться, с одной стороны, отношения сотворчества, возникающие между людьми в процессе погружения в проблемно насыщенные сферы культуры, с другой стороны, социальные отношения «по поводу» осуществляемой деятельности, отвечающие ее социальному содержанию и внутренним закономерностям. К таковым видам совместной деятельности мы, в первую очередь, относим:

- игру в ее разнообразных видах и проявлениях;
- художественно-творческое, инженерное и социальное проектирование;
- исследование окружающего мира;
- семейные образовательные путешествия.

Дадим их краткую характеристику.

Игра – одно из самых важных порождений Мира Детства, суть которого, по утверждению В.Т. Кудрявцева [53], состоит в «схватывании» субъектом (ребенком) универсальных смыслов вещей и явлений, находящимися за пределами его актуального жизненного опыта. Игра – это способ найти ответ на смыслообразующий вопрос «каково быть?». Именно это обстоятельство в первую очередь позволяет рассмотреть игровую деятельность как возможную форму образовательного стартапа семьи.

Репертуар семейных игр, в которые играют совместно дети и родители, весьма широк – сюжетно-ролевые, режиссерские, психологические, спортивные, настольные и т.д. Но в любом случае игра как форма образовательного стартапа характеризуется следующими особенностями. Во-первых, главным «двигателем» игры выступает творческое воображение ее участников. Именно воображение позволяет детям и взрослым «побывать» в других мирах, ощутить себя в новых ролях и обстоятельствах, которые

«натурально» не являются доступными. Во-вторых, в процессе игры ее участники решают некую творческую «задачу-на-смысл», характеризующуюся тем, что, говоря словами А.В. Брушлинского [20], «требуемое» и «искомое» не совпадают друг с другом. (Подробнее этот аспект игры рассмотрен в [35].) И, в-третьих, в процессе игры ее участники осваивают новые способы продуктивных коммуникаций, не представленные в обыденном арсенале способов общения. Только соблюдение этих трех особенностей при выборе семейных игр может позволить их использование в качестве средств образовательного стартапа. Особо важен вопрос о роли взрослого в семейной игре. Анализ имеющихся в сети Интернет описаний семейных игр показывает, что преобладающей позицией, которую занимают родители, выступает позиция организатора игры, в то время как активными игроками являются только дети. Гораздо реже родители становятся непосредственными участниками игр. Однако именно участие родителей в совместной игровой деятельности с детьми может обеспечить необходимый уровень образовательного стартапа семьи. Связано это с тем, что любая деятельность, выводящая ребенка в зону его ближайшего развития, обязательно должна осуществляться совместно со взрослыми, в противном случае механизмы этого выхода не работают [89].

Второй выделенный нами вид совместной досуговой деятельности детей и родителей – проектирование (художественно-творческое, инженерное и социальное) – также обладает всеми характеристиками игры: наличие воображаемого плана действий, решение творческой задачи и использование особых продуктивных коммуникаций, не присущих обыденной репродуктивной деятельности. Однако, в отличие от игры, проектирование предполагает создание полезного продукта. Однако само по себе создание этого продукта недостаточно для того чтобы совместная продуктивная деятельность детей и взрослых обеспечивала успешный образовательный стартап семьи. Это возможно лишь в том случае, если созданный продукт запечатляет в себе найденное креативное решение проблемы, которую невозможно было решить на основе использования уже известных субъекту средств и способов деятельности. Именно найденный новый, креативный способ действия, приводящий к решению проблемы, представляет собой тот образовательный результат, который выводит ребенка в новые пределы его бытия. Необходимость поиска этого нового способа действия должна быть заложена уже в самой постановке творческой задачи. Так, например, для образовательного стартапа недостаточно просто



предложить ребенку вместе с родителями сделать скворечник (как это часто происходит в массовой практике и школьного и семейного воспитания). Более адекватная смыслу образовательного стартапа проектная задача может быть сформулирована следующим образом: необходимо построить теплый, уютный и удобный дом, в котором живут не люди, а птицы.

Исследования окружающего мира – третий выделенный вид социокультурной практики, совместное освоение которой детьми и взрослыми может выводить их на уровень семейного образовательного стартапа – обладают неограниченными возможностями выбора и решения творческих задач. Ее главные специфические особенности состоят в том, что для освоения этой социокультурной практики необходимо акцентировать совместную досуговую деятельность на двух взаимосвязанных аспектах научного исследования. Первый из них состоит в том, что моделирование «полного цикла» исследования предполагает выстраивание алгоритма мышления, отражающего все его основные этапы: проблематизацию, концептуализацию, целеполагание, постановку исследовательских задач, выдвижение и проверку гипотез и т.д. В то же время речь не идет об «академическом» исследовании, все эти этапы должны быть представлены в модельном виде, доступном ребенку в силу его возрастных особенностей. Так, постановка научной проблемы имеет вид вопроса, на который необходимо самостоятельно найти свой собственный ответ. В качестве «научных текстов» могут быть использованы различные энциклопедии, справочники и другие источники, носящие более популярный, нежели собственно научный характер. Постановка эксперимента может носить характер достаточно свободной пробы и т.д. В любом случае следует помнить, что целью организации исследовательской деятельности в формате семейного образовательного досуга выступает в первую очередь развитие мотивации ребенка и осознания им универсального смысла: что для него самого значит исследовать окружающий мир.

В этой же связи возникает второй аспект организации совместной исследовательской деятельности детей и взрослых членов семьи. Этот аспект касается межличностных отношений субъектов научного исследования. Для ребенка важно ощутить, *каково быть* исследователем. Для этого необходимо включить в содержание семейного образовательного досуга «научные дискуссии», конференции и т.п., которые по своему характеру должны в большей степени восприниматься ребенком как своего рода иг-

ра, в которой он играет новую для него роль ученого, исследователя. Только в этом случае проведение исследования и защита его результатов может стать для ребенка подлинным событием его жизни, проживаемым совместно с родителями.

Образовательное путешествие как форма семейного досуга также имеет свою «сверхзадачу»: его участники должны увидеть мир своим собственным взором, обнаружив в посещенных местах и объектах Культуры что-то глубоко свое личное, именно то, что объединяет участников события как целостную духовную общность. Для этого детям и родителям необходимо пройти следующие этапы образовательного путешествия:

- выбор предполагаемого маршрута, определение целей посещения тех или иных объектов;
- проблематизация как смыслообразующий вопрос: что именно мы хотим обнаружить в увиденном для себя самих, и чем это для нас может быть интересно?
- выстраивание более детального маршрута и распределение ролей и обязанностей между участниками;
- сбор и обработка информации и выстраивание на этой основе целостного видения посещенной местности и культурных объектов
- составление репортажей, презентаций, видеофильмов, путевых заметок и т.д.
- рефлексия состоявшегося путешествия, в ходе чего его участники отвечают на вопрос: что это путешествие дало мне лично и что с этим предстоит делать дальше?

Охарактеризованные социокультурные практики (перечень которых может быть расширен за счет творческого воображения и изобретательности самих родителей) могут служить эффективными средствами образовательного стартапа семьи, поскольку все они обладают общими свойствами, определяющими его эффективность. Во-первых, основу любой социокультурной практики составляет решение творческих задач, которые обнаруживаются детьми и родителями в проблемно насыщенных сферах Культуры. Таким образом, ситуация освоения социокультурной практики изначально становится для участников совместной деятельности ситуацией их самоопределения в выборе занимаемой позиции субъекта. Во-вторых, решение таких задач требует от участников выхода в сферы нового, еще не освоенного опыта. В первую очередь этот опыт связан с освоением нового

способа действий, при помощи которого могут быть решены ранее субъективно нерешаемые задачи. Таким путем во взаимодействии детей и родителей закладываются контуры их общей зоны ближайшего развития. В третьих, освоение любой социокультурной практики требует освоения детьми и взрослыми нового способа межличностных взаимодействий, основанных на сотворчестве. В этом процессе взрослый утрачивает свою монополию на обладание единственно верным знанием и способом действия. Именно в этом случае между детьми и родителями складываются со-бытийные отношения, лежащие в основе проектирования индивидуальной образовательной траектории.

Данные свойства социокультурных практик определяют базовые принципы социально-педагогической поддержки семьи, выступающей в роли субъекта проектирования образовательного досуга как образовательного стартапа. Обоснованию этих принципов могут быть посвящены дальнейшие исследования семьи как субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка и ее социально-педагогической поддержки. Речь об этом пойдет в следующем параграфе.

### **3.2 Проектирование программы социально-педагогической поддержки семьи**

Современные практики социально-педагогической поддержки семьи, как было сказано ранее, все чаще ориентируются на ее развитие как целостного субъекта образовательного пространства, в котором диалог семьи и различных образовательных организаций осуществляется в контексте проектирования индивидуальных образовательных траекторий детей.

С этой тенденцией связаны два существенных изменения в реализуемых моделях социально-педагогической поддержки семьи. Во-первых, потребность в такой поддержке испытывают не только семьи, где процесс получения образования детьми осложнен неблагоприятными внутренними и внешними обстоятельствами (семьи, находящиеся в трудной жизненной ситуации, неблагополучные семьи и т.п.). В равной степени с проблемами обеспечения качественного образования для детей сталкиваются и вполне благополучные семьи, не имеющие опыта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка и не владеющие соответствующими психолого-педагогическими компетенциями. Поэтому, как показано в исследовании Л.В. Поляковой, современные модели социально-педагогической поддержки ориентированы на все существующие типы се-

мей (благополучные, неблагополучные, асоциальные и семьи группы риска). Их отличительными особенностями выступают: ситуация перехода ребенка (особенно подросткового возраста) в новую образовательную ситуацию; ограниченные возможности здоровья детей; наличие в семье одаренных и детей группы риска [66, с. 81–83].

В описанной ситуации возникает необходимость переосмысления теоретико-методологических и технологических оснований программ социально-педагогической поддержки семьи, реализуемых в ее взаимодействии с различными образовательными организациями. Актуальность данной проблемы связана с тем, что существующие программы, в большей степени ориентированные на трансляцию уже известных моделей взаимодействия семьи с различными образовательными и социальными институтами, становятся неэффективными при проектировании индивидуальной образовательной траектории, реализуемой ребенком в открытом информационном пространстве и устремленным в неопределенное и неизвестное будущее. Конкретная цель нашего исследования, результаты которого представлены в этом параграфе, состояла в обосновании принципов проектирования, содержания и способов реализации образовательной программы социально-педагогической поддержки семьи как субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка.

Проведенный анализ научной литературы вопроса позволил установить, что активная разработка программ поддержки семьи в решении вопросов образования детей началась в зарубежных странах в связи с острой проблемой обеспечения его доступности для малообеспеченных семей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Так, характеризуя программу «HeadStart», Джек П. Шонкофф и Филип Фишер, отмечают, что «особое внимание уделяется гипотезе о том, что для социально незащищенных детей младшего возраста значительно лучших результатов можно достичь, уделяя больше внимания укреплению ресурсов и возможностей взрослых, которые заботятся о них» [101]. Таким образом, возник новый вектор развития представлений о целях, содержании и методах социально-педагогической поддержки семей, связанный с обеспечением доступности образования.

В дальнейшем были предприняты шаги, связанные с переходом к новым, более системным и непрерывным моделям социально-педагогической поддержки семьи как субъекта образования. В этой связи краткосрочные программы помощи семье стали уступать место непрерывному психолого-педагогическому сопровождению детей и родителей. В

современных отечественных исследованиях используется понятия «психолого-педагогическое сопровождение семьи» и «тьюторское сопровождение семьи». Эти близкие по смыслу понятия все же не вполне тождественны. Особенностью тьюторского сопровождения выступает универсальность деятельности тьютора, которая замещает собой усилия различных специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение семьи и «отвечающих» за различные направления работы с детьми, выбор которых зависит от характера индивидуальных образовательных потребностей ребенка. (К таким специалистам традиционно относятся учитель-дефектолог, педагог-психолог, учитель-логопед и социальный педагог [12]). Соответственно, компоненты (направления) деятельности семейного тьютора также характеризуются ориентацией не столько на конкретные трудности ребенка (задержка психического развития, нарушения речи, склонность к асоциальному поведению и т.д.), сколько на основные сферы жизни, актуальные для всех детей, вне зависимости от особенностей их развития (последние выступают лишь условиями, в которых реализуются эти направления). В частности, в исследовании И.Б. Пименовой выделены мотивационный, социально-коммуникативный и познавательный компоненты тьюторского сопровождения [64].

Еще один исследователь проблем становления института семейного тьюторства, Л.В. Полякова, дает следующее определение: «Тьюторское сопровождение семьи – это педагогическая деятельность по проектированию и реализации эффективного сотрудничества семьи и учреждения, в котором работает тьютор» [66, с. 83]. Используя терминологию автора, можно сказать, что тьюторское сопровождение выступает еще становящейся в своем развитии формой социально-педагогической поддержки семьи, предполагающей комплексное решение проблем, связанных с психолого-педагогической адаптацией, обучением, воспитанием и развитием детей. Таким образом, новой предметностью взаимодействия семьи и образовательных организаций, посредником между которыми выступает тьютор, становится качество образования, которое соответствует ожиданиям семьи и особенностям образовательной ситуации ребенка.

Развивая эту мысль в наших исследованиях, мы разработали принципы проектирования и требования к содержанию программ тьюторского сопровождения семьи как эффективной формы ее социально-педагогической поддержки со стороны различных образовательных организаций. При этом мы исходили из общего понимания цели программы тьюторского сопровождения семьи, состоящей в формировании готовно-

сти семей, воспитывающих детей разного возраста, к обеспечению успешного образовательного стартапа в выборе и освоении ребенком индивидуальной образовательной траектории, приводящей к полноценному развитию склонностей, интересов и творческих способностей в ситуации высокой степени социокультурной неопределенности его последующего жизненного пути. Достижение этой цели подчинено следующим принципам, лежащим в основе программы.

*Принцип индивидуализации.* Осуществляемое педагогом дополнительного образования тьюторское сопровождение этой деятельности базируется на принципе индивидуализации, о котором, в частности говорят Т.М. Ковалева и Т.В. Якубовская: «С точки зрения тьюторской позиции, принцип индивидуализации конкретизируется через формирование способности человека полагать собственные индивидуальные образовательные цели и приоритеты, спецификацию процессов самообразования» [47, с. 86]. Из этого следует, что задача семейного тьютора состоит не в том, чтобы непосредственно помочь семье спроектировать индивидуальную образовательную траекторию ребенка, а в том, чтобы оснастить ее необходимыми средствами и компетенциями, при помощи которых семья самостоятельно сможет проектировать эту траекторию, взаимодействуя в дальнейшем и с другими образовательными организациями.

*Принцип субъектности семьи.* Согласно данному принципу, семейный тьютор исходит из образовательных интересов и потребностей семьи как коллективного субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка. Актуализация этих интересов и потребностей является первой и основной задачей, решаемой им во взаимодействии с детьми и родителями.

*Принцип единства формальной и неформальной образовательной среды.* Программа тьюторского сопровождения предполагает совместное с семьей проектирование индивидуальной образовательной траектории ребенка с учетом разделения задач, решаемых в формальной и неформальной образовательной среде. В формальной образовательной среде общеобразовательной школы осваиваются способы учебных действий, необходимых для решения широкого спектра задач. В неформальных образовательных средах, где первичны индивидуальные образовательные потребности ребенка, на основе сформированных происходит творческое освоение разнообразных социокультурных практик, отвечающих общим интересам детей и родителей.

*Принцип модульности и разноуровневости программ тьюторского сопровождения семьи.* Следуя данному принципу, тьютор, осуществляющий психолого-педагогическое сопровождение семьи, обеспечивает разнообразие возможных форматов взаимодействия и сложности решаемых задач формирования ее готовности к проектированию индивидуальной образовательной траектории ребенка. Для этого предусматриваются разнообразные модули, выбор которых осуществляется семьями в режиме свободного самоопределения. Задача же тьютора состоит в том, чтобы помочь семье из этих модулей сконструировать собственную траекторию продвижения к желаемым образовательным результатам.

Следуя охарактеризованным принципам, тьютор обеспечивает содержательное наполнение модулей программы, соответствующих различным возможностям субъектного участия семьи в проектировании индивидуальной образовательной траектории ребенка.

Первый, «стартовый» модуль нацелен на организацию свободного клубного общения детей и их родителей. Это общение может осуществляться в различных формах: тематических встреч, тренингов командообразования, турпоходов, «капустников» и просто «семейных посиделок», в ходе которых обсуждаются интересующие детей и их родителей вопросы. Задача тьютора здесь состоит в том, чтобы создать благоприятный эмоциональный фон этого общения, затронуть широкий круг вопросов, которые могут прорабатываться в процессе совместной творческой деятельности детей и родителей и в максимально возможной мере замотивировать участников программы на освоение ее последующих модулей.

Второй модуль посвящен совершению детьми и родителями свободных творческих проб в разнообразных сферах привлекательной для них деятельности: исследовательской, проектной, игровой, художественно-творческой и т.д. Цель этих проб состоит в том, чтобы выявить наиболее актуальные для детей и родителей виды и сферы творческой деятельности и таким образом определить «вектор» их дальнейшего совместного продвижения в зону ближайшего развития семьи как коллективного субъекта образования. Одним из наиболее эффективных инструментов для совершения таких проб выступает кейс, содержащий описание некой проблемной ситуации, требующей принятия оригинального проектного решения. Свободные пробы компактны во времени и требуют принятия проектного решения «здесь и сейчас». Одной из возможных форм их организации выступает проведение семейных образовательных турниров, в ходе которых команды участвующих семей соревнуются друг с другом.

Наблюдая за совместной работой детей и родителей, тьютор фиксирует уровень их готовности к продуктивному взаимодействию и наличие (либо отсутствие) компетенций, необходимых для совместного решения творческой задачи. Особо важная информация, которую может извлечь тьютор из этого наблюдения, касается способности родителей строить с детьми субъект-субъектные взаимодействия как «совместное деланье» с разделенной ответственностью. Содержательное наполнение этого модуля программы требует разработки достаточного количества кейсов, обеспечивающих широту выбора участниками творческих задач в сферах интересующей их деятельности, а также диагностических и оценочных инструментов, позволяющих фиксировать существующие у детей и родителей трудности и определять предварительные контуры зоны их ближайшего развития.

Третий программный модуль – проектно-деятельностный – предназначен для организации более длительной и системной проектной деятельности детей и родителей. Так же, как и в предыдущем случае, семьям должно быть предложено разнообразие возможных творческих задач, которые могут быть ими решены в рамках реализуемых проектов. Содержательное наполнение этого модуля включает в себя описание тематик предлагаемой проектной деятельности детей и родителей, необходимых действий для достижения значимых результатов и форматов их презентации. Задача, решаемая тьютором в рамках этого модуля, состоит в эффективном психолого-педагогическом сопровождении совместной деятельности детей и родителей, обеспечивающее проживание ими всех этапов развития проекта: осмысление лежащей в его основе проблемы, постановка проектной задачи, выбор эффективных средств и способов ее решения, коллективно-распределенное планирование деятельности, осуществление продуктивных коммуникаций, презентация полученного результата и рефлексия осуществленного образовательного продвижения. Осуществляя это сопровождение, тьютор фиксирует возникающие трудности и найденные способы их преодоления, творческие проявления каждого участника и составляет, таким образом, описание событийного ряда реализации проекта, на основе которого в дальнейшем будут оценены его результаты.

И, наконец, четвертый, контрольно-оценочный модуль предназначен для оценки результатов семьи по показателям достигнутого уровня ее готовности к проектированию индивидуальной образовательной траектории ребенка. (Конкретные методы, процедуры и методы этой оценки будут описаны в следующем параграфе.) Большое значение здесь имеет



выбор методов и форм этой оценки. Наряду с формальными оценочно-диагностическими процедурами (анкетирование и тестирование) необходимо предусмотреть креативные форматы оценки достижений членов семей в их совместной творческой деятельности. Таким креативным форматом может стать проведение Фестиваля семейного творчества, на котором будут презентованы реализованные семьями проекты. Непосредственно оценку производят специально подготовленные эксперты из числа педагогов и внешних партнеров образовательных организаций, реализующих программы тьюторского сопровождения семьи. Задача тьютора на данном этапе реализации программы состоит в том, чтобы предоставить экспертам необходимую дополнительную информацию о том, как именно развивалась совместная творческая деятельность детей и родителей, какие состоялись образовательные события как совместные шаги, направленные на достижение желаемых результатов, как участники преодолевали трудности и т.п.

Помимо презентации результатов проектной деятельности детей и взрослых членов их семей в рамках Фестиваля необходимо предусмотреть процедуры индивидуальной и групповой рефлексии, в ходе которой при помощи тьютора дети и родители получают возможность осмысления достигнутых результатов как новообразований собственного социального опыта. Фиксация этих результатов также относится к компетенции тьютора.

Подытоживая сказанное, назовем основные компоненты деятельности тьютора, реализуемой на основе охарактеризованной программы сопровождения семьи. К ним относятся следующие компоненты:

- разработка кейсов и других материалов, содержащих модельные описания разнообразных социокультурных практик, «приглашающих» детей и их родителей к их творческому освоению;
- выстраивание продуктивных детско-взрослых коммуникаций в процессе решения творческих задач;
- оказание родителям помощи в «удерживании» позиции «совместного деланья» с ребенком, не сводимой к обыденному дидактизму;
- фиксация возникающих у детей и взрослых трудностей, консультирование, направленное на выявление ими новых творческих возможностей их преодоления;
- проведение мониторинга и оценки образовательных достижений семьи как коллективного субъекта творческой деятельности;

- вовлечение родителей в анализ проблем детско-родительских отношений, возникающих в процессе проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка;
- подготовка и проведение образовательных событий как ситуаций рефлексии детьми и родителями пройденного шага образовательного продвижения.

Таким образом, основная идея, заложенная в программу тьюторского сопровождения семьи, высыпавшей в роли субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка, состоит в проживании семьей «полного цикла образования» в условиях взаимодействия с образовательной организацией. Проживая этот цикл в модельном виде, семья проходит путь от возникновения интереса к определенным сторонам жизни до решения проблемной задачи и получения лично значимых образовательных результатов. Инновационность предложенного подхода состоит в том, что совместная творческая деятельность детей и взрослых членов семьи осуществляется на предметности моделирования разнообразных социокультурных практик (игры, исследования, проектирования и др.), творческое освоение которых становится для ребенка самостоятельным шагом его образовательного продвижения. Возникающие при этом новые детско-родительские отношения являются для ребенка источником новых смыслов, определяющих впоследствии его выбор в проблемных ситуациях самоопределения в «узловых точках» выстраиваемой индивидуальной образовательной траектории.

Отметим также, что дальнейшие исследования по данной проблематике могут быть связаны с определением путей институционализации деятельности семейного тьютора и интеграции программ психолого-педагогического сопровождения семьи в Основные образовательные программы, реализуемые образовательными организациями.

### **3.3 Оценка готовности семьи к проектированию индивидуальной образовательной траектории ребенка**

В этом параграфе нами описаны базовые компоненты технологии оценки готовности семьи к проектированию индивидуальной образовательной траектории ребенка, реализуемой в процессе ее социально-педагогической поддержки. Анализ литературы вопроса показывает, что готовность семьи к реализации функций воспитания и образования детей

все чаще становится предметом исследований в сферах общей и социальной педагогики, психологии и других наук. Однако это понятие используется в менее строгих значениях, нежели там, где речь идет о готовности к работе с семьей различных специалистов (работников социальной сферы, социальной педагогики, педагогики дополнительного образования и др.). В исследованиях А.А. Алдашевой, О.С. Антонович, К.М. Лебедевой, Т.Ю. Федосеевой, И.Д. Шахбазовой и других авторов, посвященных изучению различных аспектов готовности семьи, выделяются основные структурные компоненты этого интегративного образования, а также описываются пути и средства их формирования во взаимодействии с различными социальными и образовательными институтами. Однако вопросам оценки готовности семьи в большинстве исследований внимания уделяется значительно меньше. При этом зачастую теряется даже не слишком высокий уровень строгости использования этого понятия. Так, например, в исследовании О.В. Удовой готовность родителей воспитанников ко взаимодействию с педагогическим коллективом ДОО оценивается по показателям их удовлетворенности качеством образования и развития ребенка, хорошим отношением к нему со стороны педагогов, условиями осуществления деятельности педагогического коллектива, работы коллектива. Кроме этого, диагностируемым показателем готовности в данном случае выступает наличие у родителей желания и времени участвовать в работе ДОО, что интерпретируется как их «активная позиция» [86]. Вполне очевидно, что в данном случае готовность родителей лишь относительно соотносится с их субъективной позицией в решении вопросов качества образования детей, проявления их собственной активности ограничены самим фактом участия в жизни ДОО, но не содержанием осуществляемой деятельности.

Аналогичный подход представлен в работе О. Шульга. Оценка готовности матерей повышать свою родительскую компетентность здесь осуществляется по степени их активности в посещении специальных образовательных программ [100].

Большой степенью строгости отличаются подходы к оценке готовности к осуществлению родительских функций в семьях, планирующих либо осуществляющих воспитательную работу с приемными детьми. Например, в работе Е.А. Боенкиной представлен подход к оценке готовности таких родителей, основанный на проведении глубинного интервью с последующим использованием семибалльной оценочной шкалы, в которой используются стандартные интерпретации полученных оценок: абсолютно не готов; не

готов; скорее не готов; трудно определить; скорее готов; в целом готов; готов по всем показателям. По количеству набранных баллов опрошенные родители разделяются на четыре группы, первые две из которых характеризуются высоким уровнем готовности, остальные – низким уровнем. Качественные характеристики различий между этими уровнями, как таковые, не представлены [101].

В ряде случаев оценка готовности родителей осуществляется на основе использования комплексов различных методов (наблюдение, опрос, тестирование). Итоговая оценка этой готовности представляет собой набор выявленных характеристик, среди которых встречаются описания уровней, выявленных при помощи стандартизированных психодиагностических методик. Так, например, в исследовании Е.М. Савицкой и Ж.В. Горской, посвященном изучению личностных особенностей успешных и потенциальных приемных родителей, используется методика оценки локуса субъективного контроля, а результаты проведенной диагностики на основе их статистического анализа интерпретируются как оценочные характеристики их «успешности» [75]

Еще один подход к оценке готовности принимающей семьи связан с использованием психодиагностических методик, комплекс которых характеризуется как «индивидуальная для каждой семьи “карта”, указывающая на проблемные и ресурсные стороны когнитивных представлений о детско-родительских отношениях» [33]. Предметом оценки при этом выступает разнообразие содержания конструктов и способности регулировать аффективную реакцию, жесткие убеждения и стереотипы родительского мышления, уровень рефлексии, ментализации и коммуникативных искажений, а также признаки специфического отношения к членам семьи.

Таким образом, можно заключить, что методология оценки готовности семьи как целостного интегративного образования разработана недостаточно, а конкретные способы ее осуществления в значительной степени подчинены специфическим особенностям различных видов этой готовности, среди которых семья как субъект проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка практически не представлена. Отсутствуют и обобщенные уровневые характеристики готовности, соотнесенные с ее структурными компонентами.

В нашем исследовании предложена комплексная модель оценки готовности семьи к проектированию индивидуальной образовательной траектории ребенка, основанная на выделении уровней сформированности ее

ценностно-смыслового, содержательного и регулятивно-оценочного компонентов (ранее эти компоненты были описаны нами в параграфе 1.4.). Как было сказано, диагностический инструментарий включает анкету смешанного типа (приложение 1), тест терминальных ценностей И.Г. Сенина [78] и экспертную карту оценки уровня развития совместной детско-родительской деятельности. Оценка уровней сформированности основных структурных компонентов готовности семьи к проектированию индивидуальной образовательной траектории ребенка при помощи этих инструментов осуществляется следующим образом.

Для оценки ценностно-смыслового компонента предназначены вопросы № 1, 2, 4 анкеты родителей, а также опросник терминальных ценностей И.Г. Сенина. Вопрос № 1 направлен на выявление приоритетных проблем родителей, связанных с воспитанием собственных детей в семье. Респондентам предлагается список из 8 типичных для современной семьи проблем: нахождение взаимопонимания с детьми и построение гармоничных детско-родительских отношений; защита детей от вредных влияний «улицы» и агрессивной информационной среды; преодоление Интернет-зависимости детей; доступность для детей современного, качественного образования; воспитание патриотизма и сохранение культурных традиций; выбор правильных ориентиров воспитания детей в сложных современных условиях жизни; развитие у детей самостоятельности и ответственности; охрана здоровья и формирование здорового образа жизни. Эти проблемы им необходимо проранжировать по степени их субъективной значимости. При обработке полученных данных фиксируется ранг ответа «доступность для детей современного, качественного образования». Если он попадает в первую тройку приоритетных проблем, это говорит о высоком уровне сформированности ценностно-смыслового компонента, если в последнюю тройку, уровень характеризуется как низкий.

Таким же образом оцениваются ответы на вопрос № 2, направленном на выявление приоритетных для родителей дальних целей семейного воспитания, которые сформулированы в виде их возможных пожеланий относительно будущего своих детей. Респондентам предлагаются семь фиксированных (сделать карьеру и достичь высокого положения в обществе; избежать бед и неприятностей при столкновении с негативными сторонами жизни; получить хорошее образование; обеспечить себя и свою будущую семью материально; стать достойным гражданином своей страны; быть достойными воспитавших их родителей; быть физически сильными и уметь

постоять за себя; быть здоровыми и не болеть) и один свободный вариант ответа. Так же, как и в предыдущем случае, об уровне сформированности ценностно-смыслового компонента готовности семьи к проектированию индивидуальной образовательной траектории ребенка свидетельствует место в иерархии этих пожеланий ответа «получить хорошее образование».

Вопрос № 4 представляет собой набор из пятнадцати высказываний, по отношению к которым респондентам нужно выразить степень своего согласия с ними. Для этого используется 10-балльная шкала, где оценка «1» говорит о полном несогласии с данным высказыванием, а оценка «10» – о полном согласии. Сами высказывания сформулированы таким образом, что пять из них (первая группа) отражают позицию родителей, ориентированных на своего ребенка как на средство реализации собственных амбиций и воспроизводства в нем своих жизненных целей (субъект-объектная позиция). Еще пять высказываний (вторая группа) характерны для позиции родителей, направленных на развитие индивидуальности своих детей и оказании им помощи в достижении их собственных лично значимых целей (субъект-субъектная позиция). Оставшиеся пять высказываний (третья группа) носят нейтральный характер, их назначение в анкете состоит только в отвлечении внимания респондентов от истинных целей опроса. При обработке данных сравниваются общее количество баллов, выставленных респондентами по первой и второй группе высказываний. Если общее количество баллов, выставленных по первой группе высказываний, существенно превышает количество баллов по второй группе, это говорит о низком уровне сформированности ценностно-смыслового компонента готовности семьи к проектированию индивидуальной образовательной траектории ребенка. В противоположном случае этот уровень оценивается как высокий. Если количество баллов по обеим группам высказываний примерно одинаково, это может интерпретироваться как средний уровень.

Опросник терминальных ценностей И.Г. Сенина используется для оценки выраженности ценностной ориентации на образование как на средство достижения приоритетных жизненных целей. Помимо того, что само по себе место, занимаемое образованием в иерархии пяти инструментальных ценностей (профессиональная жизнь, обучение и образование, семейная жизнь, общественная жизнь, увлечения), косвенно характеризует уровень готовности семьи к проектированию индивидуальной образовательной траектории ребенка, большое значение имеют взаимосвязи образования с терминальными ценностями. Если высокий ранг образования в спис-

ке инструментальных ценностей соотносится со столь же высокими рангами таких терминальных ценностей, как «креативность», «активные социальные контакты», «развитие себя», «достижения», «духовное удовлетворение» и «сохранение собственной индивидуальности», можно говорить о высоком уровне готовности респондентов проектировать именно индивидуальную образовательную траекторию ребенка как средство его творческой самореализации. Если же на фоне высокого ранга образования преобладают терминальные ценности «собственный престиж» и «высокое материальное положение», можно предполагать, что образовательная траектория ребенка, выстраиваемая при активном участии родителей, будет ориентирована на следование общепринятым социальным нормам и достижение им стереотипных, прагматических целей материального благополучия как главного смысла жизни. В этом случае уровень ценностно-смыслового компонента готовности к проектированию индивидуальной образовательной траектории может оцениваться как весьма низкий.

Для оценки уровня сформированности содержательного компонента этой готовности предназначен вопрос № 3 анкеты родителей и первый раздел экспертной карты оценки уровня развития совместной детско-родительской деятельности. Анкетный вопрос направлен на выявление уровня сформированности основных компетенций родителей, при помощи которых осуществляются детско-родительские взаимодействия. С использованием метода самооценки родителей по 5-балльной оценочной шкалы определяется уровень сформированности следующих компетенций:

- строить доверительные отношения со своими детьми так, чтобы они охотно пускали меня в свой внутренний мир;
- защищать своих детей от риска заболеть, формировать у них здоровый образ жизни;
- строить отношения со школьными учителями (воспитателями ДОУ) и совместно с ними решать возникающие задачи и трудности образования детей;
- правильно выбирать места и содержание дополнительного образования для своих детей (включая кружки, секции «школы раннего развития», репетиторов и т.д.);
- помогать своим детям в преодолении трудностей в жизни и в учебе;

- помогать детям оптимально организовать распорядок рабочих и выходных дней;
- преодолевать внутрисемейные конфликты и находить верные решения, когда мои дети проявляют непослушание, грубость, неуважение.

Кроме того, респондентам предоставлена возможность дополнить этот перечень иными компетенциями, которые, по их мнению, могут быть востребованы в процессе решения задач построения индивидуальной образовательной траектории ребенка, и также оценить уровень их сформированности. При обработке полученных данных набранные баллы суммируются и распределяются по квартилям. Если общая сумма баллов относится к первому квартилю, уровень сформированности этого компонента готовности признается высоким; ко второму и третьему – средним, к четвертому – низким.

Работа с экспертной картой оценки уровня развития совместной детско-родительской деятельности осуществляется в режиме интерактивного семинара, организуемого субъектом социально-педагогической поддержки семьи. В роли этого субъекта могут выступать представители различных социальных и образовательных институтов, осуществляющих тьюторскую функцию в процессе проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка. В наших предшествующих исследованиях было показано, что наиболее успешно эта функция может осуществляться педагогами дополнительного образования [К вопросу... Гребенникова В.М., Игнатович В.К., Игнатович С.С., Чолакян К.Д. К вопросу о современных практиках социально-педагогической поддержки семьи как субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка. Педагогика: вчера, сегодня, завтра. 2019. Том. 2. № 3. С. 07 – 19.]. В ходе интерактивного семинара педагогом-тьютором моделируются ситуации совместной творческой деятельности родителей и детей, направленной на освоение разнообразных социокультурных практик. Именно в этих ситуациях осуществляется оценка содержательного и регулятивно-оценочного компонентов готовности семьи.

Первый раздел экспертной карты заполняется педагогом-тьютором на основании непосредственного наблюдения за совместной деятельностью детей и родителей. Оценка содержательного компонента готовности семьи осуществляется здесь по следующим параметрам: выбор творческого задания, постановка проектной задачи, определение ресурсов и средств



для ее решения, осуществление продуктивных детско-взрослых коммуникаций. Для оценки по каждому параметру используется специальная пятибалльная порядковая шкала.

При оценке компетентности родителей в ситуации выбора творческого задания педагог-тьютор предлагает семьям несколько вариантов таких заданий, оформленных в виде кейсов, содержащих описание проблемных ситуаций. Эти ситуации подбираются таким образом, чтобы возможности их творческого решения были сопряжены с различными видами проектной деятельности: игровой, исследовательской, художественно-творческой, инженерно-технической и т.д. Важно, чтобы их описания не содержали конкретных, жестких указаний на то, что именно требуется сделать, а, напротив, давали достаточную степень свободы для их интерпретаций. Каждой семье, участвующей в интерактивном семинаре, необходимо выбрать одно задание, которое в наибольшей степени соответствует ее интересам. Выставляемые при этом оценочные баллы интерпретируются следующим образом:

1 – родители сами, без участия детей выбирают то задание, которое, по их мнению, посильно для выполнения; в случае несогласия со стороны ребенка могут оказывать на него психологическое давление;

2 – родители сами выбирают несколько вариантов заданий и предлагают ребенку выбрать из их числа один вариант;

3 – родители сами, без участия детей выбирают задание, но если ребенок не согласен с этим выбором, изменяют свое решение в пользу ребенка;

4 – родители предоставляют ребенку полную свободу выбора творческого задания;

5 – родители обсуждают с детьми разные варианты выбора, стремясь прийти к обоюдному согласию.

По второму параметру (постановка проектной задачи) предметом оценки выступает компетентность родителей в определении конкретных целей совместной детско-взрослой деятельности. Педагог-тьютор в этом случае наблюдает за тем, как строится взаимодействие детей и родителей в ходе поиска ответа на вопрос: «Что мы будем с этим делать, и что именно мы хотим сделать?». Интерпретации оценочных баллов выглядят следующим образом:

1 – родители полностью перехватывают инициативу, принимая решение за ребенка;

2 – родители сами принимают решение, но при этом особым образом влияют на ребенка, «подталкивая» его к принятию именно этого решения;

3 – родители предоставляют ребенку право «совещательного голоса», однако окончательный выбор оставляют за собой с учетом мнения ребенка;

4 – родители передают инициативу ребенку, заранее соглашаясь с его выбором;

5 – родители предоставляют выбор ребенку, но при этом обсуждают с ним предлагаемые варианты, анализируя их сильные и слабые стороны.

Для моделирования ситуации выбора ресурсов и средств для решения поставленной задачи (третий параметр оценки) педагогу-тьютору необходимо обеспечить разнообразие и избыточность всего того, что может быть использовано в этом качестве при решении широкого спектра творческих задач (источники информации, технические средства, ткани и костюмы для сценических постановок, расходные материалы и т.д.). Важно, чтобы для участников совместной детско-родительской деятельности были доступны и те средства, которые могут использоваться по своему прямому назначению, и те, которые могут быть творчески преобразованы в целях решения поставленной задачи. Наблюдая за тем, как дети и родители выбирают и применяют различные средства и ресурсы, педагог-тьютор использует следующие интерпретации выставляемых баллов:

1 – родители выбирают то, что, по их мнению, в наибольшей степени применимо для решения поставленной задачи, предпочитая при этом те средства, которые могут использоваться в готовом виде; после этого объясняют ребенку, как их нужно применять;

2 – родители предлагают ребенку свои варианты использования имеющихся средств и ресурсов, предоставляя ему возможность выбрать подходящий для него вариант;

3 – родители предлагают ребенку самостоятельно определить необходимые ресурсы и средства, однако оставляют за собой право либо принять, либо отвергнуть предлагаемое решение;

4 – родители предоставляют ребенку самостоятельность в выборе ресурсов и средств, соглашаясь с любым предложенным Вариантом

5 – родители предлагают ребенку принять самостоятельное решение, при этом обсуждают с ним предлагаемые варианты, подсказывая не замеченные ребенком оригинальные возможности использования выбираемых средств.

Продуктивность детско-родительских коммуникаций, осуществляемых в процессе решения творческих задач (четвертый параметр оценки) также оценивается педагогом-тьютором посредством наблюдения за их совместной деятельностью. Используются следующие интерпретации выставляемых баллов:

1 – родители жестко навязывают ребенку определенные схемы действий, добиваются их полного исполнения, подавляя инициативу самого ребенка;

2 – родители задают ребенку образцы действий, убеждая его, что это единственно правильный вариант;

3 – родители предоставляют ребенку возможность действовать самостоятельно, но только в заданных пределах;

4 – родители поощряют самостоятельность ребенка, приходя на помощь только по его просьбе;

5 – родители взаимодействуют с ребенком в диалоге, поощряют его самостоятельность, но при этом при помощи подсказки открывают ему новые возможности, расширяя тем самым круг реализуемых действий и включаясь в эти действия, если на данном этапе ребенок еще не в состоянии осуществлять их самостоятельно.

И, наконец, оценка регулятивно-оценочного компонента готовности семьи к проектированию индивидуальной образовательной траектории ребенка осуществляется при помощи второго раздела экспертной карты, в котором отражаются данные о достигнутых результатах совместной творческой деятельности детей и родителей. В этой связи второй раздел экспертной карты содержит параметры оценки результативности совместной деятельности детей и родителей и схему развернутого интервью с родителями, в ходе которого выявляются и оцениваются новообразования социального опыта семьи как субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка.

Показателями оценки результативности совместной деятельности детей и родителей выступают:

- взаимное соответствие решаемой проектной задачи, выбранных ресурсов и средств ее решения, осуществленных продуктивных действий и полученных результатов;

- оригинальность предложенного способа решения задачи, креативность реализованных идей;
- оригинальность избранных способов презентации достигнутых результатов.

Оценивание осуществляется по 10-балльной шкале.

В ходе развернутого интервью с родителями педагог-тьютор выясняет, насколько адекватно родители оценивают приращение коллективного детско-взрослого социального опыта. Используются интерпретации баллов:

1 – родители оценивают достижения ребенка по соответствию совершенных ими действий общепринятым нормам и требованиям; изменения собственного социального опыта ими не рефлексированы.

2 – родители указывают на отдельные удачно выполненные ребенком действия, свою собственную роль в достижении этого успеха она не рефлексирована.

3 – родители дают обобщенные характеристики достигнутых ребенком результатов, осознавая в этой связи и свои собственные поступки, обеспечившие их достижение.

4 – родители не только констатируют достижения ребенка, но и прогнозируют его дальнейшие перспективы образовательного продвижения.

5 – родители характеризуют достижения ребенка, их значение для его дальнейшего образовательного продвижения, а также изменения своего собственного опыта и сознания, определяющие новый уровень их родительской компетентности.

Таким образом, интегративная оценка уровня готовности семьи к проектированию индивидуального образовательного маршрута ребенка носит системный характер, характеризуется разнообразием форм, методов и процедур, ее результатом становится выявление дефицитов родительского опыта, препятствующих эффективному решению задачи обеспечения успешного образовательного стартапа ребенка в семье. В заключение отметим, что описанная технология оценки предназначена для использования непосредственно в процессе тьюторского сопровождения семьи и ее социально-педагогической поддержки. Вопросы ее использования в целях получения баз статистических данных и обоснования общих закономерностей и тенденций социокультурного развития семьи требуют отдельного рассмотрения, с чем и связаны перспективы дальнейшей разработки данной проблемы.

### **3.4 Экспериментальное обоснование модели социально-педагогической поддержки семьи как субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка**

В данном параграфе представлены данные экспериментального обоснования разработанной нами технологии социально-педагогической поддержки семьи в процессе ее субъект-субъектного взаимодействия с различными социально-образовательными институтами. В частности, решалась задача выявления специфических особенностей процесса социально-педагогической поддержки семьи, осуществляемого в условиях общеобразовательной школы и учреждения дополнительного образования.

Исследование проводилось методом формирующего социально-педагогического эксперимента. Программа эксперимента была разработана на основе ранее обоснованной технологии оценки уровня готовности семьи к проектированию индивидуальной образовательной траектории ребенка, описанной в предыдущем параграфе. Эксперимент включал в себя три основных этапа. На первом проводилась входная диагностика этой готовности. Диагностический инструментарий включал анкету для родителей, опросник терминальных ценностей И.Г. Сенина[78] и экспертную карту оценки совместной творческой деятельности детей и родителей.

Анкета для родителей содержала четыре основных вопроса, направленных на выявление проблем и трудностей, связанных с воспитанием и образованием детей, представлений о содержании и перспективах их личностного становления и социализации, самооценки компетентности в решении задач воспитания и образования детей и доминирующих воспитательных стратегий семьи, реализуемых в детско-родительских отношениях.

Опросник терминальных ценностей И.Г. Сенина использовался для выявления преобладающих у родителей жизненных сфер и терминальных ценностей, связи ориентации на сферу образования с терминальными ценностями. О высоком уровне готовности семьи к проектированию индивидуальной образовательной траектории ребенка свидетельствует положительная связь сферы образования с такими терминальными ценностями, как «креативность», «активные социальные контакты», «развитие себя», «достижения», «духовное удовлетворение» и «сохранение собственной индивидуальности». Об ориентации семьи на получение ребенком «стандартного», не индивидуализированного образования может говорить корреляция этой сферы с терминальными ценностями «собственный престиж» и «высокое материальное положение».

Экспертная карта использовалась в процессе моделирования ситуации совместной творческой деятельности родителей и детей, направленной на освоение разнообразных социокультурных практик. Работа проводилась в режиме интерактивного семинара, в ходе которого дети и родители совместно выполняли заинтересовавшие их творческие задания. Задания были оформлены в виде кейсов, содержащих описание различных ситуаций, требующих принятия творческого решения. Предметом оценки выступали: согласованность выбора детьми и родителями творческого задания, грамотность постановки проектной задачи, соответствие задаче выбранных ресурсов и средств ее решения, продуктивность детско-взрослых коммуникаций.

На втором этапе эксперимента была организована совместная творческая деятельность детей и родителей и ее психолого-педагогическое сопровождение. С этой целью была разработана и реализована Программа социально-педагогической поддержки семьи «Семья – старт». Ее содержание включало в себя:

- проведение обучающих вебинаров для детей и родителей по вопросам совместной творческой деятельности и продуктивных коммуникаций членов семьи;
- запуск серии детско-родительских творческих проектов;
- консультирование детей и родителей по вопросам выбора тематики творческих проектов и планирования совместной деятельности;
- организацию свободного клубного общения детей и родителей;
- подготовку и проведение образовательных событий как формата презентации и оценки результатов совместной творческой деятельности детей и родителей.

Тематика проведенных вебинаров охватывала весь круг проблем связанных с прохождением ребенком «полного цикла образования» – от анализа образовательной ситуации и целеполагания до получения лично и социально значимых результатов. В этой связи были проведены проблемно-обучающие вебинары по следующим темам.

1. Семья – старт индивидуальной образовательной траектории ребенка.
2. Детско-родительские отношения как образовательный ресурс для ребенка.
3. Совместная творческая деятельность детей и родителей в семье.

4. Внешние информационные ресурсы и их использование в совместной творческой деятельности детей и родителей.

5. Индивидуальные образовательные результаты ребенка и возможности их оценки в процессе семейного воспитания.

6. Взаимодействие семьи и образовательных организаций: цели, проблемы и пути их решения.

Организация совместной творческой деятельности детей и родителей осуществлялась в форме запуска и сопровождения инициативных проектов, содержание которых определялось с учетом интересов, ценностей (включая этнические) семьи, а также особенностей образовательной ситуации детей, выявленных на этапе входной диагностики. Вне зависимости от направленности проекта (исследовательский, социально-гуманитарный, спортивно-оздоровительный, художественно-творческий, семейное образовательное путешествие и т.д.) их участникам предлагалось ориентироваться на следующие универсальные требования.

Во-первых, решаемая проектная задача по уровню своей сложности должна выходить за рамки наличных возможностей ребенка, то есть ее решение невозможно путем использования уже освоенных ранее преобразовательных средств. Для решения такой задачи ребенку совместно с родителями необходимо найти и освоить новый способ действия. Это требование отражает понимание творческой задачи, решаемой ребенком совместно со взрослыми, как пробного действия, выводящего его в новые деятельностные пространства, где закладываются первоначальные контуры зоны его ближайшего развития.

Во-вторых, ситуация, в которой решается творческая задача, должна обладать для ребенка субъективной новизной и не воспроизводить уже известную ему повседневную реальность. Таким путем в совместной творческой деятельности детей и родителей реализуется обоснованный В.В. Давыдовым и его последователями принцип необыденности[51].

В-третьих, совместная творческая деятельность детей и родителей должна сопровождаться созданием социально значимого продукта, который может быть презентован общественности и экспертам (в роли экспертов выступали специально обученные педагоги). В этой связи деятельность по созданию социально значимого продукта включала в себя и подготовку к его презентации, которая, согласно выработанным правилам, должна носить неформальный и творческий характер.

На этом же этапе эксперимента проводился мониторинг совместной

творческой деятельности детей и родителей. С этой целью была разработана методическая схема мониторинга, осуществляемого педагогами – тьюторами проектов. В ходе мониторинга тьюторам предлагалось дать развернутые ответы на поставленные перед ними вопросы:

- в чем суть детско-взрослого проекта, (краткая характеристика)?
- каким образом дети и их родители пришли к этой идее?
- что и как они делали, работая над этим проектом, как распределялись их роли и обязанности?
- какие при этом возникали трудности, чем именно помогли участникам проекта Вы как педагог-тьютор?
- какой результат (продукт) они создали и в каком виде его презентовали?
- что нового, какой опыт вынесли дети и родители из этого проекта, чему научились?

В завершение второго этапа эксперимента было спланировано и реализовано образовательное событие – фестиваль семейного творчества «Семья – старт», в ходе которого проводилось экспертное оценивание достигнутых участниками результатов. Программа фестиваля включала в себя презентации результатов проектной деятельности и выступления педагогов-тьюторов, осуществлявших сопровождение и мониторинг этой деятельности. Для получения экспертных оценок членам фестивального жюри, в состав которого входили педагоги, представители родительской общности и внешние социальные партнеры образовательных организаций, на базе которых проводился эксперимент, были предложены карточки зеленого, желтого и красного цветов. Выбор карточки как оценка эксперта осуществлялся по следующим критериям:

- зеленая: семье удалось подготовить и реализовать действительно творческий проект, получив при этом новый образовательный опыт для всех членов семьи, найдены действительно оригинальные и креативные решения (3 балла);
- желтая: реализованный проект обладает рядом достоинств, однако уровень оригинальности и креативности найденных решений недостаточно высок (2 балла);
- красная: семье не удалось выйти за пределы обыденных, стандартных решений, проект не отличается оригинальностью и креативностью (1 балл).

Эти формулировки не сообщались исполнителям презентованных



проектов, победители фестиваля определялись формально по количеству набранных экспертных баллов.

На третьем этапе эксперимента был проведен итоговый диагностический замер уровня готовности семей к проектированию индивидуальных образовательных траекторий детей. Были проанализированы и обработаны полученные данные, выявлены общие закономерности достигнутой динамики ценностно-смыслового, содержательного и регулятивно-оценочного компонентов готовности. Для статистического подтверждения динамики показателей использовался t-критерий Стьюдента для зависимых выборок.

Экспериментальную базу проведенного исследования составили МБОУ СОШ № 58 города Краснодара и Центр дополнительного образования «Хоста» города Сочи. Всего в эксперименте приняло участие 300 родителей, воспитывающих детей в возрасте от 5 до 16 лет, 8 классных руководителей и 12 педагогов дополнительного образования.

В процессе проведенного социально-педагогического эксперимента были выявлены специфические особенности социально-педагогической поддержки семьи, реализуемой в условиях общеобразовательной школы и учреждения дополнительного образования (таблица 3.1).

Таблица 3.1 – Особенности социально-педагогической поддержки семьи в общеобразовательной школе и учреждении дополнительного образования

<b>Общеобразовательная школа</b>	<b>Учреждение дополнительного образования</b>
Организация совместной деятельности детей и родителей преимущественно на материале учебных предметов	Надпредметный характер педагогически организованной совместной творческой деятельности детей и родителей
Дидактическая направленность психолого-педагогического сопровождения совместной деятельности детей и родителей	Развивающее психолого-педагогическое сопровождение совместной деятельности, ориентированное на детско-родительские отношения
Формальный характер оценки достигнутых результатов по критериям усвоения учебного материала	Неформальный характер оценки достигнутых результатов по критериям креативности и продуктивности решения творческой задачи

Данные особенности связаны с определением предметности, на которой осуществляется совместная творческая деятельность детей и родителей, с характером ее психолого-педагогического сопровождения и с оценкой достигаемых результатов. Педагоги общеобразовательной школы в большей степени склонны «привязывать» эту деятельность к учебному материалу по преподаваемому предмету, вовлекая при этом родителей во внеурочную деятельность. Педагоги дополнительного образования ориентированы на надпредметный характер совместной творческой деятельности детей и родителей, в процессе которой могут быть востребованы знания из различных предметных областей. Учителям общеобразовательной школы в большей мере присущ «дидактизм» в характере психолого-педагогического сопровождения деятельности детей и родителей, поскольку в этом процессе проявляется их ориентация на усвоение учебного материала как самодостаточную цель образовательного процесса, превышающую по своей значимости эффекты личностного становления ее участников. Для педагогов дополнительного образования, напротив, наиболее важны позитивные изменения во взаимодействиях и взаимоотношениях детей и родителей. Для педагогов общеобразовательной школы характерно стремление оценивать учебные результаты, полученные участниками совместной деятельности, проявляющиеся в усвоенных знаниях и навыках. Для педагогов дополнительного образования предметом оценки, в первую очередь, становятся универсальные способы действий, говорящие о креативности детей и родителей и их способности совместно решать творческие задачи.

В целом, проведенное исследование показало более высокий уровень эффективности социально-педагогической поддержки семьи, осуществляемой в условиях учреждения дополнительного образования, нежели в общеобразовательной школе. Следует предположить, что причиной этого выступает специфическая черта социально-педагогической системы, которую М.И. Болотова характеризует как со-бытийную общность семьи и учреждения дополнительного образования [18]. В этой связи дальнейшие исследования данной проблемы могут быть направлены на выявление и обоснование социально-педагогических условий эффективности процесса становления этой общности.

Также в процессе проведенного эксперимента были получены данные анализа социально-педагогической ситуации семей, которые, по утверждению Г.В. Сабитовой, является ядром социально-педагогической поддержки и ее инвариантной единицей [73]. В нашем случае эти данные отражают динамику процесса формирования готовности семьи к проектированию индивидуальной образовательной траектории ребенка.

Перейдём к анализу динамики ценностно-смыслового, содержательного и регулятивно-оценочного компонентов готовности семьи к проектированию индивидуального образовательного маршрута в процессе реализации формирующего эксперимента.

Рассмотрим динамику ценностно-смыслового компонента готовности семьи к проектированию индивидуального образовательного маршрута ребёнка по вопросам 1–3 анкеты для родителей, тесту-опроснику терминальных ценностей И.Г. Сенина в процессе реализации формирующего эксперимента.

Начнём обзор результатов с динамики показателей (в рангах) значимости проблем (вопрос анкеты №1), чаще всего волнующих родителей, воспитывающих детей разного возраста, представленной в таблице 3.2.

Таблица 3.2 – Динамика средних значений показателей (в рангах от 1 до 8) значимости проблем (вопрос анкеты №1), чаще всего волнующих родителей, в процессе формирующего эксперимента

<b>Проблемы, чаще всего волнующие родителей, воспитывающих детей разного возраста</b>	До формирования эксперимента	После формирования эксперимента
Нахождение взаимопонимания с детьми и построение гармоничных детско-родительских отношений	3,8	3,2
Защита детей от вредных влияний «улицы» и агрессивной информационной среды	4,3	5,0
Преодоление Интернет-зависимости детей	5,8	5,8
Доступность для детей современного, качественного образования, которое поможет им достичь социального успеха	4,7	3,0
Воспитание патриотизма и сохранение культурных традиций	5,2	4,7
Выбор правильных ориентиров воспитания детей в сложных современных условиях жизни	4,3	4,9
Развитие у детей самостоятельности и ответственности	4,0	3,5
Охрана здоровья и формирование здорового образа жизни	4,5	4,4

До проведения формирующего эксперимента в обследованной группе родителями в качестве наиболее значимых проблем выделены «нахождение взаимопонимания с детьми» (3,8 ранг), «развитие у детей самостоятельности и ответственности» (4,0 ранг), «защита детей от вредных влияний улицы и агрессивной информационной среды» и «выбор правильных ориентиров воспитания детей в сложных современных условиях жизни» (по 4,3 ранга). В меньшей степени родителей волнуют проблемы «преодоление интернет-зависимости детей» (5,8 ранг), «воспитание патриотизма и сохранение культурных традиций» (5,2 ранг). Проблемы «доступность для детей современного качественного образования, которое поможет им достичь социального успеха» (4,7 ранг) и «охрана здоровья и формирование здорового образа жизни» (4,5 ранг) занимает в рейтинге проблем родителей среднее положение.

После проведения формирующего эксперимента выявлено повышение значимости для родителей проблем «доступности для детей современного качественного образования» (с 4,7 до 3,0 рангов,  $p \leq 0,001$ ), «нахождения взаимопонимания с детьми» (с 3,8 до 3,2 рангов,  $p \leq 0,01$ ), «развития у детей самостоятельности и ответственности» (с 4,0 до 3,5 рангов,  $p \leq 0,05$ ). Перечисленные проблемы также являются на данном этапе приоритетными для обследованных родителей. Далее по значимости родители выделили «охрана здоровья и формирование здорового образа жизни» (с 4,5 до 4,4 рангов). Повысилась значимость для родителей проблемы «воспитания патриотизма и сохранения культурных традиций» (снижение с 5,2 до 4,7 рангов), снизилась значимость проблем «выбор правильных ориентиров воспитания детей в сложных современных условиях жизни» (с 4,3 до 4,9 рангов,  $p \leq 0,05$ ) и «защита детей от вредных влияний улицы и агрессивной информационной среды» (с 4,3 до 5,0,  $p \leq 0,01$ ). Наименее значимой проблемой, волнующей родителей, является «преодоление интернет-зависимости детей» (5,8 ранг, без изменений). Также необходимо обратить внимание, что после формирующего воздействия ранговая дифференциация между показателями проблем родителей стала более выраженной, чем до эксперимента.

Перейдем к рассмотрению динамики показателей (в рангах) приоритетных желаний родителей своим детям (вопрос анкеты №2), представленной в таблице 3.3.

Таблица 3.3 – Динамика средних значений показателей (в рангах от 1 до 8) значимости пожеланий родителей своим детям (вопрос анкеты №2) в процессе формирующего эксперимента

Пожелания родителей детям	До формирования эксперимента	После формирования эксперимента
Сделать карьеру и достичь высокого положения в обществе	4,2	4,2
Избежать бед и неприятностей при столкновении с негативными сторонами жизни	4,3	4,8
Получить хорошее образование	3,8	2,9
Обеспечить себя и свою будущую семью материально	3,4	4,2
Стать достойным гражданином своей страны	6,1	4,5
Быть достойными воспитавших их родителей	5,2	5,7
Быть физически сильными и уметь постоять за себя	5,8	6,0
Быть здоровыми и не болеть	3	3,4

До проведения формирующего эксперимента в обследованной группе родителей наиболее три значимые ранговые позиции занимают следующие пожелания: «быть здоровым и не болеть» (3 ранг), «обеспечить себя и свою будущую семью материально» (3,4 ранг), «получить хорошее образование» (3,8 ранг). Далее по значимости для родителей распределились такие пожелания детям, как «сделать карьеру и достичь высокого положения в обществе» (4,2 ранг) и «избежать бед и неприятностей при столкновении с негативными сторонами жизни» (4,3 ранг). В качестве наименее предпочтительных пожеланий детям выделены «быть достойными воспитавших их родителей» (5,2 ранг), «быть физически сильными и уметь постоять за себя» (5,8 ранг), «стать достойным гражданином своей страны» (6,1 ранг).

После проведения формирующего эксперимента приоритетные ранговые позиции занимают пожелания «получения хорошего образования» (с 3,8 до 2,9 рангов,  $p \leq 0,001$ ) и «быть здоровым и не болеть» (с 3 до 3,4 рангов).

Далее по значимости родителями выделены пожелания, связанные с «материальным обеспечением себя и своей будущей семьи» (увеличение ранга с 3,4 до 4,2,  $p \leq 0,001$ ) и «карьерным ростом и достижением высокого положения в обществе» (4,2 ранг, не изменился). Также повысилась значимость для родителей пожелания детям «стать достойным гражданином своей страны» (снижение ранга с 6,1 до 4,5,  $p \leq 0,001$ ) и снизилась значимость пожелания «избежать бед и неприятностей при столкновении с негативными сторонами жизни» (увеличение ранга с 4,3 до 4,8,  $p \leq 0,05$ ). В качестве наименее предпочтительных пожеланий родителей детям остались «быть достойными воспитавших их родителей» (5,7 ранг), «быть физически сильными и уметь постоять за себя» (6,0).

Рассмотрим динамику показателей (в баллах) согласия родителей с высказываниями относительно воспитания детей (вопрос анкеты №3), представленную в таблице 3.4.

Таблица 3.4 – Динамика средних значений показателей (в баллах от 1 до 10) согласия родителей с высказываниями относительно воспитания детей (вопрос анкеты №3) в процессе формирующего эксперимента

№	Высказывания относительно воспитания детей	До формирования эксперимента	После формирования эксперимента
1	Родители должны хорошо воспитывать своих детей, прежде всего, для того чтобы в старости они им помогали и заботились о них	7,0	5,9
2	Будущее наших детей принадлежит только им самим, родители не вправе навязывать им свою волю при принятии жизненно важных решений	6,9	8,5
3	Отношения между детьми и родителями – это примерно то же, что и отношения между обществом и государством	4,5	4,1
4	Детство – самое лучшее время в жизни человека	9,2	8,3
5	Для того, чтобы ребенку было хорошо, когда он вырастет, он с самого детства должен учиться жизни у своих родителей	7,1	6,2

6	Дети с самого раннего возраста могут быть в чем-то умнее и опытнее своих родителей	7,8	6,6
7	Главная задача родителей – добиться того, чтобы дети их всегда слушались, тогда все остальное пойдет хорошо	6,3	4,0
8	Выбирая будущую профессию, ребенок должен в первую очередь ориентироваться на те из них, к которым у него самого лежит душа, а не на те, которые советуют родители	5,7	7,4
9	Родители, особенно молодые, часто допускают много ошибок, воспитывая своих детей	8,2	8,9
10	Если дети в чем-то перечат своим родителям, это повод, чтобы сесть за «стол переговоров» и разобраться, в чем они друг друга не понимают	8,0	9,4
11	Родитель – это тоже своего рода профессия	7,6	7,6
12	Дети должны безоговорочно уважать своих родителей и других старших членов семьи уже потому, что они старшие	8,7	7,1
13	Родителям никогда не следует забывать, что они тоже когда-то были детьми	6,5	6,8
14	Самое главное для родителей – никогда не терять авторитет у детей, в любой ситуации родители должны оказаться правыми	7,2	5,3
15	Добиться уважения от собственного ребенка – это задача, которую родители должны решить в процессе его воспитания	9,1	9,0

До проведения формирующего эксперимента обследованные родители проявляют высокий уровень согласия с такими традиционными высказываниями относительно воспитания детей, как «детство – самое лучшее время в жизни человека» (9,2 балла), «добиться уважения от собственного ребенка – это задача, которую родители должны решить в процессе его воспитания» (9,1 балл), «дети должны безоговорочно уважать своих родителей и других старших членов семьи уже потому, что они старшие» (8,7 баллов), «родители, особенно молодые, часто допускают много ошибок, воспитывая своих детей» (8,2 балла).

В меньшей степени родители согласны с высказываниями, ориентированными на взаимодействие с детьми и предоставлении свободы в действиях детям «если дети в чем-то перечат своим родителям, это повод, чтобы сесть за стол переговоров» и разобраться, в чем они друг друга не понимают (8,0 баллов), «дети с самого раннего возраста могут быть в чем-то умнее и опытнее своих родителей» (7,8 баллов), родитель – это тоже своего рода профессия (7,6 баллов), «самое главное для родителей – никогда не терять авторитет у детей, в любой ситуации родители должны оказаться правыми» (7,2 балла), «для того, чтобы ребенку было хорошо, когда он вырастет, он с самого детства должен учиться жизни у своих родителей» (7,1 баллов), «родители должны хорошо воспитывать своих детей, прежде всего, для того, чтобы в старости они им помогали и заботились о них» (7 баллов), «будущее наших детей принадлежит только им самим, родители не вправе навязывать им свою волю при принятии жизненно важных решений» (6,9 баллов), «родителям никогда не следует забывать, что они тоже когда-то были детьми» (6,5 баллов).

Менее всего родители проявляют согласие в отношении высказываний, связанных с формализацией отношений с детьми и «безусловным» послушанием детей, «главная задача родителей – добиться того, чтобы дети их всегда слушались, тогда все остальное пойдет хорошо» (6,3 балла), «отношения между детьми и родителями – это примерно то же, что и отношения между обществом и государством» (4,5 баллов). Но при этом многие родители не согласны с тем, что «выбирая будущую профессию, ребенок должен в первую очередь ориентироваться на те из них, к которым у него самого лежит душа, а не на те, которые советуют родители» (5,7 баллов).

В процессе реализации формирующего эксперимента у родителей значительно повысились показатели согласия с высказываниями, ориентированными на диалог с детьми и самостоятельность детей в принятии реше-



ний: «если дети в чем-то перечат своим родителям, это повод, чтобы сесть за «стол переговоров» и разобраться, в чем они друг друга не понимают» (с 8,0 до 9,4 баллов,  $p \leq 0,05$ ), «будущее наших детей принадлежит только им самим, родители не вправе навязывать им свою волю при принятии жизненно важных решений» (с 6,9 до 8,5 баллов,  $p \leq 0,05$ ), «выбирая будущую профессию, ребенок должен в первую очередь ориентироваться на те из них, к которым у него самого лежит душа, а не на те, которые советуют родители» (с 5,7 до 7,4 баллов,  $p \leq 0,01$ ).

Родители стали менее соглашаться с высказываниями, связанными с безоговорочным уважением, подчинением и послушанием детей: «дети должны безоговорочно уважать своих родителей и других старших членов семьи уже потому, что они старшие» (с 8,7 до 7,1,  $p \leq 0,05$ ), «самое главное для родителей – никогда не терять авторитет у детей, в любой ситуации родители должны оказаться правыми» (с 7,2 до 5,3,  $p \leq 0,01$ ), «главная задача родителей – добиться того, чтобы дети их всегда слушались, тогда все остальное пойдет хорошо» (с 6,3 до 4,0,  $p \leq 0,01$ ). При этом родители в целом соглашаются с тем, что «добиться уважения от собственного ребенка – это задача, которую родители должны решить в процессе его воспитания» (с 9,1 до 9,0 баллов).

Рассмотрим динамику ценностно-смыслового компонента готовности семьи к проектированию индивидуального образовательного маршрута ребёнка по тесту-опроснику терминальных ценностей И.Г. Сенина в процессе реализации формирующего эксперимента, представленную в таблице 3.5.

Таблица 3.5 – Динамика средних значений показателей (в стенах от 1 до 10) выраженности у родителей терминальных ценностей и жизненных сфер в процессе формирующего эксперимента

<b>Сферы жизни</b>	<b>До формирования эксперимента</b>	<b>После формирования эксперимента</b>
Профессиональная жизнь	6,1	6,2
Обучение и образование	5,4	7,3
Семейная жизнь	6,5	6,9
Общественная жизнь	5,7	6,0
Увлечения	7,1	7,1

Терминальные ценности	До формирования эксперимента	После формирования эксперимента
Собственный престиж	6,0	5,8
Высокое материальное положение	7,4	7,0
Креативность	5,7	6,1
Активные социальные контакты	5,8	6,5
Развитие себя	5,2	6,8
Достижения	7,1	7,2
Духовное удовлетворение	4,3	5,9
Сохранение собственной индивидуальности	6,4	6,7

До проведения формирующего эксперимента у обследованных родителей наиболее выражена сфера увлечений, хобби (7,1 стен). Также приоритетными являются сферы семейной (6,5 стенов) и профессиональной (6,1 стен) жизни. В качестве наименее значимых для родителей являются сферы общественной жизни (5,7 стенов), обучения и образования (5,4 стена).

В структуре терминальных ценностей у родителей выявлено преобладающее стремление к более высокому уровню материального положения (7,4 стена), к достижениям, получению «ощутимых» результатов в жизни (7,1 стен). Также достаточно выражены стремления к сохранению собственной индивидуальности, независимости от других (6,4 стена), к собственному престижу, признанию и уважению окружающих (6,0 стенов). Наименее опрошенные родители стремятся к духовному, моральному удовлетворению в различных сферах жизни (4,3 стена) и развитию себя, самосовершенствованию (5,2 стена). Значимость ценности креативности (5,7 стенов) и активных социальных контактов (5,8 стенов) занимает средние позиции в структуре терминальных ценностей родителей.

Таким образом, у опрошенных родителей низкие показатели выраженности сферы обучения и образования коррелируют с высокими показателями выраженности ценностей «высокое материальное положение» и низкими показателями ценностей «духовное удовлетворение», «развитие себя», «креативность» и «активные социальные контакты», что свидетельствует о недостаточной сформированности ценностно-смыслового компо-

нента готовности родителей к проектированию индивидуального образовательного маршрута ребёнка.

После проведения формирующего эксперимента у родителей значительно повысились показатели выраженности сферы обучения и образования (с 5,4 до 7,3 стенов,  $p \leq 0,01$ ), что свидетельствует о повышении стремления родителей расширению кругозора и получении новых знаний. Данная сфера стала приоритетной на момент повторного обследования для родителей, что может быть обусловлено актуализацией у родителей потребности в новых компетенциях и активном участии родителей в образовательном пространстве формирующего эксперимента. Также, как и до реализации формирующего воздействия, у опрошенных родителей остались приоритетными сферы увлечений, хобби (7,1 стенов), семейной (с 6,5 до 6,9 стенов) и профессиональной (с 6,1 до 6,2 стенов) жизни, наименее выражена сфера общественной жизни (с 5,7 до 6,0 стенов). В показателях данных сфер есть тенденции к изменению, но они не получили статистически значимого подтверждения. Значимость ценности креативности (с 5,7 стенов) и активных социальных контактов (5,8 стенов) занимает средние позиции.

У родителей в процессе формирующего эксперимента также выявлено значимое повышение стремления к развитию себя, самосовершенствованию (с 5,2 до 6,9 стенов,  $p \leq 0,01$ ), к духовному, моральному удовлетворению в различных сферах жизни (с 4,3 до 5,9 стенов,  $p \leq 0,05$ ). В целом в структуре терминальных ценностей у родителей после формирующего воздействия выявлено преобладающее стремление к достижениям, получению «ощутимых» результатов в жизни (7,1 стенов), более высокому уровню материального положения (с 7,4 до 7,0 стенов), развитию себя (с 5,2 до 6,9 стенов,  $p \leq 0,01$ ). Также достаточно выражено, с одной стороны, стремление к сохранению собственной индивидуальности (с 6,4 до 6,7 стенов), а с другой – стремление к активным социальным контактам (с 5,8 до 6,5 стенов). Значимость ценности креативности (с 5,7 до 6,1 стенов), как и на начальном этапе эксперимента занимает среднюю позицию. Наименее выражены в структуре терминальных ценностей стремление родителей к собственному престижу, признанию и уважению окружающих (с 6,0 до 5,8 стенов), к духовному, моральному удовлетворению (с 4,3 до 5,9 стенов,  $p \leq 0,05$ ). При этом, как было отмечено выше, последняя ценность значительно повысилась в процессе эксперимента.

Также после проведения формирующего эксперимента выявлено, что высокий показатель выраженности сферы обучения и образования коррелирует с высокими показателями выраженности таких терминальных цен-

ностей как «достижения», «развитие себя», «сохранение собственной индивидуальности», «активные социальные контакты», что свидетельствует о повышении уровня готовности родителей проектировать индивидуальную образовательную траекторию ребенка как средство его творческой самореализации.

Перейдём к рассмотрению динамики содержательного компонента готовности семьи к проектированию индивидуального образовательного маршрута ребёнка по вопросам 1–4 экспертной карты оценки уровня развития совместной детско-родительской деятельности в процессе реализации формирующего эксперимента, представленную в таблице 3.6.

Таблица 3.6 – Динамика средних значений показателей (в баллах от 1 до 5) экспертной оценки развития совместной деятельности детей и родителей в процессе формирующего эксперимента

№	Показатели совместной деятельности детей и родителей	До формирования эксперимента	После формирования эксперимента
1	Выбор задания для совместного выполнения	3,8	4,7
2	Определение конкретных целей совместной детско-взрослой деятельности, принятие решений	3,2	4,5
3	Выбор и применение различных средств и ресурсов	4,0	4,8
4	Продуктивность детско-родительских коммуникаций (предоставление самостоятельности ребенку), осуществляемых в процессе решения творческих задач	2,6	4,1
5	Результативность совместной деятельности детей и родителей	3,4	4,5
6	Адекватность оценки родителями приращения коллективного детско-взрослого социального опыта.	3,1	4,3

До проведения формирующего эксперимента наиболее высокие экспертные оценки при организации совместной деятельности детей и родителей были получены по показателю «выбора и применения различных средств и ресурсов» (4 балла) и «выбора задания для совместного выпол-

нения» (3,8 баллов), то есть большинство родителей предоставляют ребенку самостоятельность в выборе ресурсов и средств, соглашаясь с предложенным ребенком вариантом, свободу выбора творческого задания при незначительном вмешательстве родителей. Однако при «определении конкретных целей совместной детско-взрослой деятельности, принятии решений» (3,2 балла) родители окончательный выбор оставляют за собой с учетом мнения ребенка. При оценке «продуктивности детско-родительских коммуникаций, предоставлении самостоятельности ребенку в деятельности, осуществляемых в процессе решения творческих задач» (2,6 баллов), большинство родителей предпочитают, либо задавать ребенку образцы действий, убеждая его, что это правильный вариант, либо предоставляют ребенку возможность действовать самостоятельно, но только в заданных пределах.

После проведения формирующего эксперимента выявлено значимое повышение значений экспертных оценок при организации совместной деятельности детей и родителей по показателям «выбора и применения различных средств и ресурсов» (с 4 до 4,8 баллов,  $p \leq 0,05$ ), «выбора задания для совместного выполнения» (с 3,8 до 4,7 баллов,  $p \leq 0,01$ ), «определения конкретных целей совместной детско-взрослой деятельности, принятия решений» (с 3,2 до 4,5 баллов,  $p \leq 0,001$ ), «продуктивности детско-родительских коммуникаций» (с 2,6 до 4,1 баллов,  $p \leq 0,001$ ). Таким образом, после реализации формирующего воздействия большинство родителей предоставляют ребенку самостоятельность в выборе творческого задания, ресурсов и средств, стремятся обсуждать с детьми разные варианты выбора, по возможности прийти к обоюдному согласию. При определении конкретных целей совместной детско-взрослой деятельности, принятии решений родители стали передавать инициативу ребенку, либо заранее соглашаясь с его выбором, либо обсуждая с ним предлагаемые варианты. Также изменилась продуктивность детско-родительских коммуникаций в сторону большего поощрения самостоятельности ребенка, приходу на помощь ребенку только по его просьбе, родители делают попытки взаимодействовать с ребенком в конструктивном диалоге. Таким образом, можно в целом говорить о значимой положительной динамике содержательного компонента готовности семьи к проектированию индивидуального образовательного маршрута ребёнка.

Далее проведём обзор динамики показателей регулятивно-оценочного компонента готовности семьи к проектированию индивидуального образовательного маршрута ребёнка по анкете для родителей (вопрос №4) и экс-

пертной карте(вопросы 5–6) оценки уровня развития совместной детско-родительской деятельности в процессе реализации формирующего эксперимента.

Рассмотрим динамику средних значений показателей (в баллах) оценки родителями своей компетентности в решении задач воспитания и образования (вопрос анкеты №4), представленную в таблице 3,7.

Таблица 3.7 – Динамика средних значений показателей (в баллах от 1 до 5) оценки родителями своей компетентности в решении задач воспитания и образования (вопрос анкеты №4) в процессе формирующего эксперимента

№	Компетенции родителей	До формирования эксперимента	После формирования эксперимента
1	Строить доверительные отношения со своими детьми так, чтобы они охотно пускали меня в свой внутренний мир	3,1	4,2
2	Защита моих детей от риска заболеть, формирование у них здорового образа жизни	4,3	4,3
3	Строить отношения со школьными учителями (воспитателями ДОУ) и совместно с ними решать возникающие задачи и трудности образования моих детей	3,4	4,8
4	Правильно выбирать места и содержание дополнительного образования для моих детей (включая кружки, секции «школы раннего развития», репетиторов и т.д.)	4,0	4,7
5	Помогать моим детям в преодолении трудностей в жизни и в учебе	4,2	4,5
6	Помогать детям оптимально организовать распорядок рабочих и выходных дней	3,9	4,4
7	Преодолевать внутрисемейные конфликты и находить верные решения, когда мои дети проявляют непослушание, грубость, неуважение и т.д.	3,7	4,6

При оценке родителями своей компетентности в решении задач воспитания и образования родители на начальном этапе эксперимента считают себя достаточно компетентными в защите детей от риска заболеть, формировании у них здорового образа жизни (4,3 балла), помощи детям в преодолении трудностей в жизни и в учебе (4,2 балла). Менее уверены в своей компетентности и не всегда результат устраивает полностью родителей в вопросах правильного выбора места и содержания дополнительного образования детей (4,0 балла), помощи детям оптимально организовать распорядок рабочих и выходных дней (3,9 балла), преодоления внутрисемейных конфликтов и нахождения верных решений при непослушании детей (3,7 баллов). Менее всего родители компетентны, что-то по их мнению, получается, а что-то нет, в построении отношений со школьными учителями (воспитателями ДОО) и совместного с ними решения возникающих задач и трудностей образования детей (3,4 балла), в построении доверительных отношений со своими детьми (3,1 балл).

В процессе формирующего эксперимента у родителей значимо повысилась оценка своей компетентности в построении отношений с педагогами и совместного с ними решения возникающих задач и трудностей образования детей (с 3,4 до 4,8 баллов,  $p \leq 0,001$ ), в вопросах правильного выбора места и содержания дополнительного образования детей (с 4,0 до 4,7 баллов,  $p \leq 0,05$ ), преодоления внутрисемейных конфликтов и нахождения верных решений при непослушании детей (с 3,7 до 4,6 баллов,  $p \leq 0,01$ ). Выявлена тенденция в увеличении оценки родителями компетентности в помощи детям оптимально организовать распорядок рабочих и выходных дней (с 3,9 до 4,4 баллов). Большинство родителей отметили, что у них это получается достаточно хорошо, они испытывают меньше трудностей, чем ранее. Так же, как и на начальном этапе эксперимента, родители в целом считают себя достаточно компетентными в защите детей от риска заболеть, формировании у них здорового образа жизни (4,3 балла), помощи детям в преодолении трудностей в жизни и в учебе (4,5 баллов). Необходимо отметить, что после реализации формирующего воздействия в целом повысилась оценка родителями своей компетентности в решении задач воспитания и образования.

Рассмотрим динамику показателей регулятивно-оценочного компонента по экспертной карте (вопросы 5–6) оценки уровня развития

совместной детско-родительской деятельности, представленную выше в таблице 3.6.

В процессе интервью с родителями при изучении «адекватности оценки родителями приращения коллективного детско-взрослого социального опыта» (3,1 балла) они дают обобщенные характеристики достигнутых ребенком результатов, частично осознавая и свои собственные поступки, обеспечившие их достижение. Также в целом «результативность совместной деятельности детей и родителей» получила среднюю оценку (3,4 балла) родителей. Так родители отметили частичное взаимное соответствие решаемой проектной задачи, выбранных ресурсов и средств ее решения, осуществленных продуктивных действий и полученных результатов; невысокую оригинальность предложенного способа решения задачи и презентации достигнутых результатов.

После формирующего эксперимента выявлено значимое повышение оценки родителей по показателю «адекватности оценки родителями приращения коллективного детско-взрослого социального опыта» (с 3,1 до 4,3 баллов,  $p \leq 0,001$ ), в целом оценки родителями «результативности совместной деятельности детей и родителей» (с 3,4 до 4,5 баллов,  $p \leq 0,01$ ). Родители стали не только грамотно констатировать достижения ребенка, но и прогнозировать его дальнейшие перспективы образовательного продвижения. Также родители отметили повышение взаимного соответствия решаемой проектной задачи, выбранных ресурсов и средств ее решения, осуществленных продуктивных действий и полученных результатов; более высокую оригинальность предложенного способа решения задачи и презентации достигнутых результатов.

Таким образом, в результате проведенного исследования было установлено, что созданная модель социально-педагогической поддержки семьи позволяет целенаправленно повышать уровень ее готовности к проектированию индивидуальной образовательной траектории ребенка. Прслеживается динамика формирования трех ее базовых компонентов – ценностно-смыслового, содержательного и регулятивно-оценочного. Центральными новообразованиями семьи как коллективного субъекта этой деятельности становятся:

– ориентация на образование как на инструментальную ценность, лежащую в основе развития индивидуальности ребенка, его креативности и достижения значимых жизненных целей;



– гармонизация детско-родительских отношений, развитие способности к осуществлению продуктивных коммуникаций и обретение опыта со-творчества в решении задач выбора приоритетов в процессе проектирования индивидуальной образовательной траектории;

– способность видеть позитивные изменения в личности ребенка и неформально оценивать достигаемые им индивидуальные образовательные результаты, а также корректировать на этой основе выстраиваемую траекторию.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Становление семьи в качестве субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка – одна из новых реалий современности, требующих разработки оригинальных методологических подходов к проектированию систем ее социально-педагогической поддержки. Большую значимость приобретают исследования, связанные с определением путей формирования готовности семьи к осуществлению этого вида коллективной детско-взрослой деятельности. Недостаточный уровень сформированности этой готовности может иметь следствием деструктивный характер участия семьи в решении вопросов образования ребенка, использование ложных ориентиров выбора семейных образовательных и воспитательных стратегий и, в целом, возрастание рисков ошибок в выборе индивидуальной образовательной траектории. Одно из центральных мест в решении этой проблемы принадлежит обоснованию способов оценки этой готовности, на основании которой могут прогнозироваться эффективность образовательного стартапа ребенка и корректироваться шаги его индивидуальной образовательной траектории во взаимодействии семьи с различными образовательными институтами.

Проведенное исследование позволило установить, что современная семья сталкивается с разными проблемами, связанными с обеспечением качественного образования для своих детей. Они условно могут делиться на две группы. Первую образуют проблемы социализации детей, которые зачастую обусловлены ошибками семейного воспитания. Общеизвестно, что с выбором ошибочного стиля семейного воспитания связаны подростковые девиации. Это интерпретируется как ошибка, допускаемая родителями в силу недостатка психолого-педагогических знаний. Однако данные исследований позволяют утверждать, что в основе даже сложных форм отклоняющегося поведения детей (например, склонность к вандализму), лежат детско-родительские отношения, которые родители, чаще матери, считают нормальными и оправданными. Вторая группа проблем связана с барьерами, препятствующими получению детьми качественного образования. Данные современных исследований показывают, что такие барьеры выходят за рамки материальных, характеризующихся как неплатежеспособность родителей, что ранее рассматривалось как самое главное обстоятельство, затрудняющее получение детьми качественного образования. Сегодня вполне очевидно, что кроме недостатка денег для покупки услуг образования, семье может не хватать и других ресурсов. Такими ресурсами

могут быть и практики продуктивного взаимодействия с детьми. Часто их несформированность выступает причиной снижения образовательного потенциала семьи и недоразвития когнитивной сферы личности ребенка. В особой степени это относится к семьям группы социального риска. Именно эта группа проблем наименее эффективно решается традиционными средствами просвещения родителей. Современной и эффективной представляется стратегия, основанная на включении детей и родителей в неформальные образовательные среды. Обращение к ним является сегодня общемировой тенденцией.

Данные проведенного исследования позволили конкретизировать проблемы, с которыми сталкивается современная семья. Они подтверждают, что эти проблемы делятся на две группы. Первая связана с защитой детей от негативных влияний извне и с трудностями формирования «правильных» убеждений и норм социального поведения. Источниками этих проблем выступают противоречия между негативными проявлениями активности самого ребенка (агрессивное, асоциальное поведение, лживость, неподчинение требованиям родителей, негативное отношение к учебе в школе, проявления Интернет-зависимости и т.д.) и предписанными внешними нормами его социального поведения. Вторая группа связана с личностным развитием детей и повышением социализирующего и образовательного потенциала самой семьи: развитие самостоятельности и ответственности, выбор правильных ориентиров воспитания, обеспечение качественного образования и т.д.

На основании этого можно утверждать, что современная семья в равной степени востребует разные форматы социально-педагогической поддержки – как традиционные, так и инновационные, связанные с развитием образовательного потенциала семьи. Инновационные форматы, еще не представленные в массовой практике взаимодействия семьи с внешними образовательными институтами, задают перспективы становления института педагогической поддержки семьи как социального проекта. В первую очередь это касается становления новых видов педагогически организованной творческой деятельности детей и родителей, направленных на совместное освоение разнообразных социокультурных практик.

В целом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

Во-первых, современная семья актуализирует потребности, связанные с обеспечением качества образования, и при этом становится площадкой образовательных стартапов для детей. Они эффективно могут

быть реализованы в детско-взрослых творческих проектах, выводящих семью в новые событийные пространства познания и преобразования действительности.

Во-вторых, это обуславливает необходимость разработки и реализации новых способов поддержки семьи, основанных на субъект-субъектном диалоге с внешними институтами. Смысловое ядро модели образует организация семейных отношений, где закладываются перспективы продвижения по индивидуальной образовательной траектории, выводящей ребенка в зону ближайшего и дальнего развития. На таком уровне сложности постановки задачи педагогическая поддержка выступает социальным проектом, направленным на становление новой высокоорганизованной практики взаимодействия семьи и общества.

В-третьих, значительным потенциалом для реализации этих практик обладает сфера дополнительного образования, в условиях которой могут по-новому складываться отношения педагогического лидерства на основе синтеза задач семейного воспитания и управления процессами становления семьи как субъекта образования и образовательной политики.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская К.А. Идеальность и реальность субъекта // Субъект и личность в психологии саморегуляции. М., 2007. С. 31–44.
2. Авлас Е.А. Особенности организации семейных досугов с использованием музыки в дошкольной образовательной организации // Современная наука: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей XX Международной научно-практической конференции. Пенза, 2021. С. 159–161.
3. Ажиев А.В., Гадаборшева З.И. Организации детского досуга как средства развития познавательных интересов детей старшего дошкольного возраста в семье // Wschodnio Europejskie Czasopismo Naukowe [Eastern European Scientific Journal.]. 2018. № 2-4 (30). С. 7–11.
4. Амосова А.А. Социально-педагогическая поддержка неблагополучных семей // Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. 2012. № 5. С. 379–381.
5. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001. 288 с.
6. Антонович О.С. Формирование психологической готовности родителей к взаимоотношению с будущим ребенком: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Самара, 2009. 248 с.
7. Арсентьева О.Ю. Сущность и особенности социально-педагогической поддержки семьи // Казанский педагогический журнал. 2011. № 3. С. 129–135.
8. Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы образования. 2008. № 1. С. 65–86.
9. Асмолов А., Кудрявцев В. Непройдённая зона // Обруч. – 2016. - № 6. URL. <https://tovievich.ru/book/obrazovanie/7859-aleksandr-asmolov-vladimir-kudryavcev-neproydennaya-zona.html> (дата обращения 4.09.2019 г.).
10. Асмолов А.Г. Гонки за будущим: образование как индустрия возможностей // Учительская газета. № 35(10688) от 29 августа 2017.
11. Асмолов А.Г., Кудрявцев В.Т. Л.С. Выготский: непройденные зоны // Образование и личность: разнообразие зон развития. К 120-летию Л.С. Выготского: сборник материалов Международной научно-практической конференции. М., 2017. С.18–25.

12. Бабунова Е.С., Якивчук Л.С. Психолого-педагогический феномен комплексного сопровождения семьи в условиях ДОУ // Мир детства и образование: сборник материалов VI Всероссийской научно-практической конференции с представительством стран СНГ. 2012. С. 196–199.
13. Бланк С., Дорф Б. Стартап: настольная книга основателя / пер. с англ. М.: Альпина Паблишер, 2013. 616 с.
14. Богданова С.В., Ефимова С.В. Организация семейного досуга как одно из условий развития физической подготовленности детей дошкольного возраста // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2015. № 2 (120). С. 19–23.
15. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 320 с.
16. Болотова М.И. Событийная общность семьи и учреждения дополнительного образования детей: актуальность, сущность, осмысление проектирования // Педагогика: семья – школа – общество. Кн. 11. Воронеж, 2007. С. 367–375.
17. Болотова М.И., Насибуллина А.Д. Основные направления социально-педагогической поддержки семьи в учреждении дополнительного образования детей // Здоровье семьи - 21 век: электронное периодическое издание. 2010. № 4. URL:[http://www.fh-21.perm.ru/download/5\\_1.pdf](http://www.fh-21.perm.ru/download/5_1.pdf). (Дата обращения 26.07.2019).
18. Болотова М.И. Философско-педагогические детерминанты создания со-бытийной общности семьи и учреждения дополнительного образования // Вестник Бурятского государственного университета. 2010. № 1. С. 7–13.
19. Бонкало Т.И. Социально-психологическая помощь семье в образовательном учреждении. М.: МГОСГИ, 2010. 231 с.
20. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. М.: Ин-т практической психологии, 1996. 392 с.
21. Власюк И.В. Научно-методическое обеспечение подготовки педагога к социально-педагогическому проектированию программ семейной политики // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2014. № 6 (91). С. 33–37.
22. Волжина О.И. Семья как социокультурная ценность: дисс. ... д-р. соц. наук: 22.00.04 Социальная структура, социальные институты и процессы. М., 2002. 312 с.

23. Воронин А.А. Теоретические основы организации культурно-образовательной среды досуга молодежи // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2011. № 7. С. 84–90.
24. Гаврилюк Е.А., Гаврилюк Т.П. Социально-педагогическая поддержка молодой семьи в дошкольном образовательном учреждении // Молодежь в новом тысячелетии: проблемы и решения: материалы IV региональной научно-практической конференции. 2017. С. 229 – 233.
25. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. Спб.: Речь, 2004. 272 с.
26. Гошин М.Е., Мерцалова Т.А. Типы родительского участия в образовании, социально-экономический статус семьи и результаты обучения // Вопросы образования. 2018. № 3. С. 68–90.
27. Грибкова Г.И., Умеркаева С.Ш. Организация семейного досуга в условиях культурно-образовательной деятельности музея // Наука, технологии и инновации в современном мире. 2015. № 1 (2). С. 15–23.
28. Гулятьев И.И. Досуговые интересы современной семьи: социально-культурные аспекты развития // Материалы всероссийской научно-практической конференции (23–24 ноября 2005 г.): сб. науч. статей. Тамбов, 2005. С. 168–174.
29. Данилова А.И. Популяризация образования: структура и содержание понятия // Научное мнение. 2019. № 6. С. 41–45.
30. Дубовец А.В. Теоретические подходы к проблеме готовности педагогов и родителей обучающихся к взаимодействию // Наука и социум: сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / Ответственный редактор: Е.Л. Сорокина. 2017. С. 40–43.
31. Дьюи Д. Демократия и образование. М.: Педагогика-Пресс, 2000. 384 с.
32. Жданова Н.Е., Воробьева И.В., Еружкова О.В. (2018). Подростковый вандализм и роль детско-родительских отношений в формировании готовности к нему. Образование и Саморазвитие. Т.13. №4. С.62 – 71.
33. Жуйкова Е.Б., Печникова Л.С., Рыжов А.Л. Переосмысление психодиагностической работы с принимающими семьями с позиций конструктивизма // Психологические исследования. 2019. Т. 12. № 63. С. 3. URL. <http://psystudy.ru/index.php/num/2019v12n63/1667-zhuikova63.htm> (Дата обращения 19.11.2020).

34. Журавлев А.Л. Психологические особенности коллективного субъекта // Проблемы субъекта в психологической науке / отв. ред. А.В. Брушлинский, М.И. Воловикова, В.Н. Дружинин. М.: Акад. Проект, 2000. С. 133–151.
35. Игнатович В.К., Алехина О.М., Василевская А.О. О роли подвижных игр в психическом развитии подростков // Педагогика: история, перспективы. 2021. Том 4. № 3. С. 115–123.
36. Игнатович В.К., Бондарев П.Б., Гребенникова В.М., Игнатович С.С., Курочкина В.Е. Образовательная самостоятельность старшеклассников: понятие, формирование, оценка, монография / под науч. ред. В.К. Игнатовича. Краснодар: Просвещение-Юг, 2017. 168 с.
37. Игнатович В.К., Игнатович С.С. Educating the teachers to design students individual educational results European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS Pedagogical Education: History, Present Time, Perspectives PEHPP 2019 DOI: 10.15405/epsbs.2020.08.02.13 e-ISSN: 2357-1330 с. 105-112.
38. Игнатович В.К., Игнатович С.С. Проектирование индивидуальных образовательных результатов учащихся: возрастной аспект // Психолого-педагогический поиск: научно-методический журнал. 2019. № 3(51). С. 128–143.
39. Игнатович В.К., Игнатович С.С. Понятие индивидуальных образовательных результатов учащихся в контексте индивидуализации процесса дополнительного образования детей // Педагогика: вчера, сегодня, завтра. 2019. Т. 2. № 2. С. 4–15. URL: <https://dpo-journal.ru/index.php/pvsz/article/view/51>
40. Игнатович В.К., Игнатович С.С., Гребенникова В.М., Бондарев П.Б. Проектирование индивидуального образовательного маршрута: проблема готовности субъекта: монография / под науч. ред. В.К. Игнатовича. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2015. 144 с.
41. Игнатович С.С. Субъектная позиция родителей в образовательном процессе учреждения дополнительного образования детей (к обоснованию проблемы) // Проблемы семьи и семейной педагогики: теория и практика, история и современность: материалы II Всероссийской заочной научно-практической конференции памяти профессора, член-корр. АПСН П.И. Петренко (г. Пятигорск, 26 октября 2006 г.) / под ред. А.В. Бабаян, Л.В. Ледак. Пятигорск: ПГЛУ, 2006. С. 61–63.



42. Игнатович В.К., Гребенникова В.М. Модель проектирования старшекласниками индивидуальной образовательной траектории как средства формирования их образовательной самостоятельности // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Инновации в образовании: сущность, проблемы, практический опыт, перспективы». Краснодар, 2018. С. 31–37.
43. Изевлина И.В. Интерактивные игры как средство формирования досуга современной семьи // Наука и технологии: актуальные вопросы, достижения, инновации: сб. докладов и материалов III Национальной научно-практической конференции. М., 2019. С. 124–130.
44. Камакина О.Ю. Социальное партнерство семьи и школы для сохранения и укрепления здоровья обучающихся // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. Вып. 1. URL: [http://dom-hors.ru/rus/files/arhiv\\_zhurnala/spp/2016/1/psychology/kamakina.pdf](http://dom-hors.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/spp/2016/1/psychology/kamakina.pdf). (Дата обращения 14.06.2019).
45. Кичерова М.Н., Зюбан Е.В., Муслимова Е.О. Неформальное образование: международный опыт признания компетенций // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2020. № 1. С.126 – 158.
46. Кобизь Т.Н. Социально-педагогическая поддержка семьи как направление профессиональной деятельности социального педагога // Творческое наследие Э.В. Ильенкова и современность. 2016. № 2. С. 141–145.
47. Ковалева Т.М., Якубовская Т.В. Тьюторская деятельность как антропопрактика: между индивидуальной образовательной траекторией и индивидуальной образовательной программой // Человек. R.U. 2017. № 12. С. 85–94.
48. Кожанова Т.М. Формирование готовности родителей к конструктивным взаимоотношениям с детьми с ограниченными возможностями здоровья: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Чебоксары, 2011. 23 с.
49. Косарецкий С.Г., Куприянов Б.В., Филиппова Д.С. Особенности участия детей в дополнительном образовании, обусловленные различиями в культурно-образовательном и имущественном статусе семей и месте проживания // Вопросы образования. 2016. № 1. С. 168–190.
50. Кротова М.В. Педагогическое сопровождение индивидуальной образовательной деятельности одаренного обучающегося в разновозрастном образовательном объединении // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. 2016. № 8 (46). С. 8–12.

51. Кудрявцев В.Т. От педагогики повседневности – к педагогике развития // Обруч. 2021. № 2. [Сайт]. URL: <https://obruch.ru/index.php%3Fid%3D8%26n%3D90%26r%3D2>(дата обращения 12.10.2021 г.).
52. Кудрявцев В.Т. Практика – методологическая проблема культурно-исторической психологии // Вестник РГГУ: научный журнал. 2010. №17 (61/10. сер. «Психология».
53. Кудрявцев В.Т., Хорчева М.И. Воображение, социальная ситуация развития и школьная готовность // Детский сад: теория и практика. 2017. № 5. С. 18–37.
54. Куликова Т.И. Субъектность школьника как условие развития самообразовательных компетенций // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 31. С. 1041–1045. URL: <http://e-koncept.ru/2017/970223.htm>. (дата обращения 18.03.2020 г.).
55. Лебедева К.М. Подготовка родителей дошкольников к выполнению воспитательной функции в семье: концептуальная модель // Мир науки. 2017. Т. 5. № 4. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://mir-nauki.com/PDF/12PDMN417.pdf>(дата обращения 22.10.2020 г.).
56. Матвейчик З.Я. Семья и социальная работа // Социальная работа. М., 1993. Вып. 7. С. 77–84.
57. Мид М. Культура и мир детства / пер. с англ. М.: Наука, 1988.285 с.
58. Михайлова (Козьмина) Я.Я., Сивак Е.Е. Научное родительство? Что волнует родителей и какими источниками информации они пользуются // Вопросы образования. 2018. № 2. С. 8–25.
59. Михайлова С.В., Нестерова Д.А. Стартап как инновационный вектор развития образовательной системы // Теоретические и практические предпосылки подготовки полилингвальных специалистов в вузе : материалы III Международного научно-практического онлайн-семинара (вебинара), 31 марта 2017 г. Могилев : МГУ имени А.А. Кулешова, 2017. С. 6–8.
60. Музей как пространство образования: игра, диалог, культура участия / Отв. ред. А. Щербакова. Сост. Н. Копелянская. М., 2012. 176 с.
61. Носкова А. Семья перед лицом вызовов глобализирующегося мира (Заметки с европейской конференции) // Социологические исследования. 2013. № 5(349). С. 147–149.
62. Осницкий А.К. Психологические механизмы самостоятельности. М.

- Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010. 232 с.
63. Пашковская М.В. Перспективы развития стартапов в высшем образовании // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2020. Т. 9. № 1(30). С. 261–263.
  64. Пименова И.Б. Педагогическое назначение семейного тьютора для сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2018. № 7. С. 232–242.
  65. Пишняк А. И. (2016). Образовательные риски в представлениях родителей московских школьников. Социологические исследования. №11. С. 144 – 149.
  66. Полякова Л.В. Тьюторское сопровождение семей с детьми и подростками // Педагогика: история, перспективы. 2021. Т. 4. № 5. С. 53–68.
  67. Проблема субъекта в психологической науке / Отв. ред. А.В. Брушлинский, М.И. Воловикова, В.Н. Дружинин. М.: Издательство «Академический проект», 2000. 320 с.
  68. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства: учеб. пособие. М.: Академия, 2003. 480 с.
  69. Рис Э. Бизнес с нуля. Метод LeanStartup для быстрого тестирования идей и выбора бизнес-модели. М.: Альпина Паблишер, 2014. 256 с.
  70. Розин В.М. Человек культурный. Введение в антропологию. М.: Издательство МПСИ, Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. 304 с.
  71. Романов С. 10 наиболее перспективных образовательных стартапов. [Электронный ресурс]. URL: <https://vc.ru/services/151620-10-naibolee-perspektivnyh-obrazovatelnyh-startapov>(дата обращения 06.08.2021 г).
  72. Сабитова Г.В. Институционализация социально-педагогической поддержки семей с детьми // Вестник Чувашского университета. 2008. № 1. С. 337–343.
  73. Сабитова Г.В. Социально-педагогическая поддержка семей с детьми: методологические подходы и характеристики // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2008. № 1. С. 69–75.
  74. Сабитова Г.В. Технологии социально-педагогической поддержки семей с детьми // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2008. № 9. С. 45–49.

75. Савицкая Е.М., Горькая Ж.В. Характеристика уровня субъективного контроля успешных приемных родителей // Поволжский педагогический вестник. 2016. № 1 (10). С. 97–102.
76. Санникова А.И., Коробкова В.В. Эволюция идеи развития воспитательного потенциала семьи в открытом образовательном пространстве России конца XIX – начала XXI в.: историко-методологический аспект // Общество 2016 № 1 [http://domhors.ru/rus/files/arhiv\\_zhurnala/spp/2016/1/pedagogics/sannikova-korobkova.pdf](http://domhors.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/spp/2016/1/pedagogics/sannikova-korobkova.pdf). (Дата обращения 14.06.2019).
77. Свищева И.К. Семья "группы риска", как особая категория семей // Социальная работа в современном мире: взаимодействие науки, образования и практики: материалы VI международной научно-практической конференции. Белгород, 2014. С. 135–139.
78. Сенин И.Г. Опросник терминальных ценностей. URL: <https://psylab.info/>(Дата обращения 03.09.2021 г.)
79. Симакова Т.П. Субъектная позиция семьи в открытом образовательном пространстве: монография. Томск: Изд-во ЦНТИ, 2011. 236 с.
80. Слободчиков В.И. (2010). Со-бытийная образовательная общность – источник развития и субъект образования. Событийность в образовательной и педагогической деятельности / под ред. Н.Б. Крыловой и М.Ю. Жилиной. Научно-методическая серия «Новые ценности образования». Вып. 1(43).С. 5 – 13.
81. Соловейчик С.Л. Педагогика для всех. М.: АСТ, 2018. 384 с.
82. Степанова Л.А. Социально-педагогическая поддержка детей из семей группы риска // Гуманитарные и общественные науки: опыт, проблемы, перспективы. 2016. № 3. С. 66–70.
83. Стрижкова Т.А., Медведь Э.И. Воспитание культуры средствами семейного досуга в условиях учреждения образования // Современная индустрия досуга: векторы модернизации: материалы межвузовской научно-практической конференции. 2019. С. 154–159.
84. Сысоев П.В. Обучение по индивидуальной траектории // Язык и культура. – 2013. № 4 (24). С. 121–131.
85. Татенко В.О. Субъект психической активности: поиск новой парадигмы // Психологический журнал. 1995. Т. 16. № 3. С. 23–34.
86. Удова О.В. Готовность к взаимодействию родителей воспитанников и педагогов дошкольной образовательной организации // Семья и личность : проблемы взаимодействия. 2015. № 4. С. 91–94.

87. Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения детства и актуализация психолого-педагогических проблем развития образования. СПб.:СПбГУП, 2011. 36 с.
88. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? М.: Издательство ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. 383 с.
89. Цукерман Г.А. Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития // Культурно-историческая психология. 2006. № 4. С. 61–73.
90. Черняева А.Ю. Развитие готовности родителей к эффективной коммуникации с детьми в семье: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Магнитогорск, 2006. 24 с.
91. Чигинцева Е.Г. Развитие готовности родителей к доверительному общению с детьми: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Магнитогорск, 2006. 23 с.
92. Чудновский В.Э. Проблема субъектности в свете решения современных задач психологии воспитания // Вопросы психологии. 1988. № 4. С. 15–25.
93. Шевелев А.Н. Индивидуализация в школьном образовании: неизбежность и возможности в контексте исторического опыта // Психолого-педагогический поиск. 2017. № 1(41). С. 28–39.
94. Шнейдер Л.Б. Семейная проблематика в социокультурных реалиях // Исследователь/Researcher. 2018. № 1-2 (21–22). С. 46–54.
95. Шнейдер Л.Б. Семейное воспитание и воспитательный потенциал родительства // Известия Российской академии образования. 2015. № 2 (34). С. 65–72.
96. Щедровицкий П.Г. Образование для детей: что зависит от родителя? [сайт] URL. [https://shchedrovitskiy.com/obrazovanie-dlja-detej-chto-zavisit-ot-roditelja/?fbclid=IwAR3YsAZs9pgqYTUuNezj5I\\_yR5Bj-WQOd\\_KgA80sI8TEgz\\_dH9jbJQQHzng](https://shchedrovitskiy.com/obrazovanie-dlja-detej-chto-zavisit-ot-roditelja/?fbclid=IwAR3YsAZs9pgqYTUuNezj5I_yR5Bj-WQOd_KgA80sI8TEgz_dH9jbJQQHzng). (Дата обращения 17.06.2019).
97. Юрченко А.В. Образовательный стартап: от факультатива до формирования базовой концепции // Педагогика и просвещение. 2014. № 1. С. 30–45.
98. Beltekin N. Subjects of Education Against School, Family and Tribe / Anthropologist, 24(3) (2016). Kamla-Raj Enterprises. P. 836–843.
99. Ignatovich V.K., Ignatovich S.S. Socio-cultural foundation of students' choices individual educational route // European Journal of Contemporary Education. 2014. № 4 (10). С. 228–238.

100. Oksana Shulga. The components of responsible parenthood in mothers and fathers. *ВеснікГродзенскагадзяржаўнагаўніверсітэтаімяЯнкіКупалы*. Серыя 3. Філар
101. Boenkina E.A., Krasnoryadtseva, O.M., Shcheglova, E.A., Bredun, E.V. Motivational Modality as a Prognostic Characteristic of Psychological Readiness for Foster Parenting. *SibirskiyPsikhologicheskiyZhurnal – Siberian journal of psychology*. 2020; 75: 144–158. doi: 10.17223/17267080/75/8. In Russian. English Summaryоґія. Педагогіка. Псіхалогія. 2015. № 3 (200). С. 132–135.
102. Shonkoff J.P., Fisher P.A. Rethinking evidence-based practice and two-generation programs to create the future of early childhood policy. *Dev Psychopathol.* 2013 Nov. 25. URL:<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24342860>
103. Thompson R.A. Stress and child development//*Future Child*. 2014 Spring. 24(1). P. 41–59.
104. Wahrendorf M., Siegrist JBMC *Public Health*. Proximal and distal determinants of stressful work: framework and analysis of retrospective European data. 2014 Aug. 15.

## Приложение 1. Анкета для родителей

### Уважаемые родители!

Мы приглашаем Вас стать участниками исследования, направленного на решение проблем оказания помощи современным семьям в решении вопросов воспитания и образования своих детей. Ответьте, пожалуйста, на заданные вопросы, точно следуя инструкции. Это не займет у вас много времени. Заранее благодарны Вам за участие в опросе.

1) *В приведенном ниже списке указаны проблемы, чаще всего волнующие родителей, воспитывающих детей разного возраста. В какой степени эти проблемы значимы лично для Вас? Чтобы ответить на этот вопрос, расставьте в правой колонке порядковые номера мест, соответствующих степени важности для Вас каждой из формулировок (1 – самое важное и т.д. до 8 – самое второстепенное или вообще не волнующее Вас лично). Номера не должны повторяться, каждый из них используйте только один раз!*

Проблема	№ по степени значимости
Нахождение взаимопонимания с детьми и построение гармоничных детско-родительских отношений	
Защита детей от вредных влияний «улицы» и агрессивной информационной среды	
Преодоление Интернет-зависимости детей	
Доступность для детей современного, качественного образования, которое поможет им достичь социального успеха	
Воспитание патриотизма и сохранение культурных традиций	
Выбор правильных ориентиров воспитания детей в сложных современных условиях жизни	
Развитие у детей самостоятельности и ответственности	
Охрана здоровья и формирование здорового образа жизни	

**2) Чего Вы больше всего желаете своим детям?**

*(так же, как и в первом вопросе по каждому высказыванию поставьте место по степени его значимости для Вас от 1 до 8)*

<b>Пожелание детям</b>	<b>№ по степени значимости</b>
Сделать карьеру и достичь высокого положения в обществе	
Избежать бед и неприятностей при столкновении с негативными сторонами жизни	
Получить хорошее образование	
Обеспечить себя и свою будущую семью материально	
Стать достойным гражданином своей страны	
Быть достойными воспитавших их родителей	
Быть физически сильными и уметь постоять за себя	
Быть здоровыми и не болеть	
Ваш собственный ответ (напишите, что именно)	

**3) Выразите, пожалуйста, свое согласие или несогласие со следующими высказываниями. В зависимости от степени Вашего согласия выберите и обведите кружочком оценку от 1 до 10 баллов, где «1» означает «категорически не согласен(на)», «10» - «полностью согласен(на)».**

<b>№</b>	<b>Высказывание</b>	<b>Оценка</b>
1	Родители должны хорошо воспитывать своих детей, прежде всего, для того чтобы в старости они им помогали и заботились о них	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2	Будущее наших детей принадлежит только им самим, родители не вправе навязывать им свою волю при принятии жизненно важных решений	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10



3	Отношения между детьми и родителями – это примерно то же, что и отношения между обществом и государством	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4	Детство – самое лучшее время в жизни человека	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5	Для того, чтобы ребенку было хорошо, когда он вырастет, он с самого детства должен учиться жизни у своих родителей	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6	Дети с самого раннего возраста могут быть в чем-то умнее и опытнее своих родителей	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7	Главная задача родителей – добиться того, чтобы дети их всегда слушались, тогда все остальное пойдет хорошо	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8	Выбирая будущую профессию, ребенок должен в первую очередь ориентироваться на те из них, к которым у него самого лежит душа, а не на те, которые советуют родители	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9	Родители, особенно молодые, часто допускают много ошибок, воспитывая своих детей	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
10	Если дети в чем-то перечат своим родителям, это повод, чтобы сесть за «стол переговоров» и разобраться, в чем они друг друга не понимают	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
11	Родитель – это тоже своего рода профессия	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
12	Дети должны безоговорочно уважать своих родителей и других старших членов семьи уже потому, что они старшие	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
13	Родителям никогда не следует забывать, что они тоже когда-то были детьми	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
14	Самое главное для родителей – никогда не терять авторитет у детей, в любой ситуации родители должны оказаться правыми	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
15	Добиться уважения от собственного ребенка – это задача, которую родители должны решить в процессе его воспитания	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

**4) Оцените свою компетентность в решении следующих задач воспитания и образования Ваших детей. Для этого используйте 5-балльную шкалу, где баллы означают следующее:**

5 – у меня это всегда получается хорошо, никаких трудностей я не испытываю;

4 – в целом, я это делаю, но не всегда результат устраивает меня полностью;

3 – кое-что у меня получается, кое-что нет;

2 – то, что у меня получается, редко меня удовлетворяет;

1 – это мое «слабое место», ничего кроме непреодолимых трудностей я не испытываю.

№	Компетенция	Самооценка (по 5-ти балльной шкале)
1	Строить доверительные отношения со своими детьми так, чтобы они охотно пускали меня в свой внутренний мир	
2	Защита моих детей от риска заболеть, формирование у них здорового образа жизни	
3	Строить отношения со школьными учителями (воспитателями ДООУ) и совместно с ними решать возникающие задачи и трудности образования моих детей	
4	Правильно выбирать места и содержание дополнительного образования для моих детей (включая кружки, секции «школы раннего развития», репетиторов и т.д.)	
5	Помогать моим детям в преодолении трудностей в жизни и в учебе	
6	Помогать детям оптимально организовать распорядок рабочих и выходных дней	

7	Преодолевать внутрисемейные конфликты и находить верные решения, когда мои дети проявляют непослушание, грубость, неуважение и т.д.	
8	Что еще из того, что Вам необходимо (напишите Ваш собственный вариант и поставьте оценку)	

***Расскажите о себе (подчеркните нужное):***

Ваш пол: (муж. жен.)

Ваш возраст: (до 30 лет, от 30 до 40 лет, старше 40 лет)

Ваши дети: (мальчики; девочки; и мальчики и девочки)

Возраст Ваших детей: до 7 лет, от 7 до 12 лет, от 12 до 15 лет, старше 15 лет.

Ваше образование: среднее, среднее специальное, неполное высшее, полное высшее

***Спасибо за участие в опросе!***

## **Приложение 2. Информационное письмо**

***Уважаемые родители!***

***Предлагаем Вам стать участниками образовательной программы***

***«Семья – старт», которая будет проводиться на базе***

***Центра дополнительного образования «Хоста» г. Сочи***

***Несколько слов о самой программе.***

### **Что нужно нашим детям больше всего?**

Нашим детям нужно попробовать все и побывать всем. Играя, занимаясь танцами, пением, театральным искусством и т.д. и т.п., они получают бесценный опыт пробы себя в роли других людей, которыми они на самом деле могут стать в будущем.

В этом и есть главное назначение Детства!

Поэтому наша программа, в первую очередь, призвана дать нашим детям возможность попробовать себя в самых разных видах творчества и почувствовать себя «на высоте».

### **Что мы предлагаем конкретно?**

*Мастерская творческих дел.* Такими делами могут быть театральные игры и спектакли-сказки (кукольные в том числе), готовя которые дети будут заниматься всем: играть, петь, танцевать, рисовать, лепить. Такими делами могут быть концертные программы, в которых каждый ребенок предьявит зрителям себя с самой сильной стороны. Это могут быть и выставки творческих работ, на которых ребенок почувствует себя настоящим Автором и получит признание в этой роли. Съемка любительских кинофильмов, в которых дети смогут запечатлеть удивительный мир вокруг себя.

*Семейные посиделки.* Каждый из нас знает многое о своем ребенке, а о чем-то и не догадывается. У нас есть вопросы, которые иногда некому задать. На наших «посиделках» мы сможем не только обмениваться опытом воспитания детей друг с другом, но и пообщаться с интересными людьми, для которых воспитание и развитие ребенка – это их профессиональная работа.

*Путешествия в мир интересного.* Увлекательные походы и экскурсии смогут стать для Вас и для Ваших детей открытием нового, не известного доселе мира, в котором им откроются разные, не известные ранее стороны.

*Семейное консультирование и диагностика развития Ваших детей*

*А ТАКЖЕ*

*Обучающие семинары и мастер-классы профессиональных ученых – специалистов в областях педагогики и детской психологии*

### **Зачем все это нужно?**

Предлагаемая Вам программа действительно станет для наших детей стартом к будущим успехам. Занимаясь творчеством, они достигнут более высокого уровня своего психического развития, станут более самостоятельными и креативными. Это существенно снизит риск потери интереса к учебе уже в первом классе школы, с которым сегодня сталкивается огромное число детей и родителей. Сами Вы узнаете своих детей с новых сторон, о которых, возможно, не подозреваете сейчас. Кроме того, у Вас появятся большие шансы построить с Вашими детьми гармоничные отношения на годы вперед, проблема «отцов и детей», которая сегодня обостряется все больше, не будет для Вас страшна. Самое главное, Вы сами приобретете бесценный опыт воспитания Ваших детей и полноценного раскрытия их творческих возможностей.

### **Что требуется от Вас?**

По возможности регулярно участвовать в проводимых творческих делах вместе со своими детьми и перенимать все самое лучшее для дальнейшего общения с Вашими детьми в семье.

***В настоящее время мы делаем все возможное для того, чтобы участие в программе для Вас и Ваших детей было БЕСПЛАТНЫМ!***

### **Приложение 3. Примерные творческие задания и кейсы для организации совместной творческой деятельности детей и родителей**

#### **1. Создание видеоклипа на заданную музыкальную тему (песню).**

Участникам команды предлагается на выбор три мелодии (или песни) в разных жанрах. Им нужно выбрать одну из них и создать на ее основе видеоклип. Требования к видеоклипу: он должен наглядно воспроизводить образы, которые предстают перед человеком во время прослушивания музыки, передавать ее настроение, эмоционально восприниматься зрителем. Длительность видеоклипа – до 5 минут. Критерии оценки видеоклипа: соответствие предъявленным требованиям, общая культура исполнения. Критерии оценки деятельности: грамотность использования технических средств и информационных ресурсов при создании продукта, оптимальность распределения обязанностей среди членов команды, уровень включенности членов команды в совместную деятельность.

#### **2. Создание анимационного фильма по предложенному тексту.**

Участникам команды предлагается художественный текст (рассказ или сказка), по мотивам которого необходимо создать анимационный фильм. Участники также должны решить, в каком жанре из трех предложенных (например, комедия, детектив, мелодрама) они будут его делать. Требования к фильму: он должен соответствовать главным характеристикам выбранного жанра, адекватно и полно передавать содержание исходного текста, содержать собственные оригинальные решения и художественные приемы авторов. Длительность фильма – до 10 минут. Критерии оценки – те же.

#### **3. Увлекательное путешествие.**

Участникам команды предлагается выбрать одно из трех предлагаемых мест, куда они отправятся в виртуальное путешествие (природная зона, город и т.д.). По итогам путешествия необходимо создать видеофильм. Длительность фильма – до 15 минут. Требования к фильму: он должен создавать впечатление собственного присутствия авторов, быть интересным и не повторять общеизвестные сведения, содержать моменты фантазии (например, в г. Вероне можно встретить Ромео и Джульетту, в Зальцбурге пообщаться с Моцартом и т.д.), отражать определенную логику, в которой был выстроен маршрут.

#### 4. Сквозь время и пространство.

То же, что в предыдущем варианте, но с выбором определенной исторической эпохи или заданного интервала на ленте времени.

#### **Кейс «Что такое школа?»**

На первый взгляд этот вопрос может показаться надуманным и даже глупым. Ведь все мы ходим в школу, (лицей или гимназию), кто-то ходил и уже окончил ее и теперь продолжает учиться дальше. И все мы прекрасно знаем: школа – это то место, куда ходят дети и каждый день садятся за парту. Это место, где каждый день проходят уроки, на которых учителя учат, а ученики учатся. Еще там бывают перемены, что делает жизнь немного веселее.

Но это только на первый взгляд. На школу можно (и нужно) смотреть и по-другому: это место, где ученики приобретают опыт, с которым им предстоит дальше идти по жизни, искать в ней свое место, профессию, достигать свои собственные высоты. И вопрос о том, насколько школа помогает в этом каждому из нас, не столь прост, как кажется. Один литературный герой даже говорил по этому поводу: «Я не могу допустить, чтобы школа помешала мне получить образование».

Но этот вопрос становится еще сложнее, если сказать себе: за последние 20-30 лет жизнь изменилась настолько, что невозможно представить себе современного человека, который учится в такой же школе, в какой учились его дедушка и бабушка, и при этом он оказывается хорошо подготовленным к освоению современных профессий, о которых в те времена даже не знали. А что будет дальше, еще лет хотя бы через 10? Как изменится наша жизнь, и какое образование будет нужно человеку, чтобы стать успешным в жизни и профессии?

А теперь представьте себе, что вас (вашу команду) пригласили поработать в Институт Светлого Будущего, в котором уже сегодня ученые пытаются спроектировать «идеальную» школу 2030го года. Попробуйте им помочь: *придумайте такую школу будущего, в которой каждый ученик сможет получить образование, позволяющее ему максимально реализовать себя, раскрыть свои творческие способности и подготовиться ко взрослой жизни и как личности, и как профессионалу, и как гражданину.*

Ваш проект должен быть по возможности конкретным и подробным. Для этого нужно попытаться содержательно ответить на такие вопросы:

– что в этой школе будут делать дети, и чем именно она может стать для них привлекательной и интересной?

– будут ли в этой школе работать «обычные» учителя, или их заменит кто-то другой; что именно будет делать этот «кто-то другой»?

– будут ли в этой школе учебники, если да, то какие, как по ним будут учиться ученики? Если нет, то, что будет вместо учебников?

– как эта школа будет выглядеть? (подготовьте эскиз)

– что станет конкретным результатом обучения учеников, что смогут предъявить миру ее выпускники – юные граждане России?

– какое правило в этой школе будет самым главным для всех, кто в ней находится?

*Подумайте о том, в какой интересной, творческой форме вы можете предъявить результаты работы своей команды. Желаем творческих успехов!*

### **Кейс «Куст сирени» (по одноименному рассказу А.И. Куприна)**

Семьям – участникам образовательного события дается текст рассказа А.И. Куприна «Куст сирени». В тексте выделены четыре фрагмента, которые участникам предлагается инсценировать. После каждого фрагмента дается задание на творческую работу с текстом, результаты выполнения которого нужно также показать в инсценировке.

#### ***Фрагмент 1.***

Алмазов сидел, не снимая пальто и шапки и отворотившись в сторону... Вера стояла в двух шагах от него также молча, с страданием на красивом, нервном лице. Наконец она заговорила первая, с той осторожностью, с которой говорят только женщины у кровати близкого труднорабочего человека...

- Коля, ну как же твоя работа?.. Плохо?

Он передернул плечами и не отвечал.

- Коля, забраковали твой план? Ты скажи, все равно ведь вместе обсудим.



Алмазов быстро повернулся к жене и заговорил горячо и раздраженно, как обыкновенно говорят, высказывая долго сдержанную обиду.

- Ну да, ну да, забраковали, если уж тебе так хочется знать. Неужели сама не видишь? Все к черту пошло!.. Всю эту дрянь, - и он злобно ткнул ногой портфель с чертежами, - всю эту дрянь хоть в печку выбрасывай теперь! Вот тебе и академия! Через месяц опять в полк, да еще с позором, с треском. И это из-за какого-то поганого пятна... О, черт!

- Какое пятно, Коля? Я ничего не понимаю.

Она села на ручку кресла и обвила рукой шею Алмазова. Он не сопротивлялся, но продолжал смотреть в угол с обиженным выражением.

- Какое же пятно, Коля? - спросила она еще раз.

- Ах, ну, обыкновенное пятно, зеленой краской. Ты ведь знаешь, я вчера до трех часов не ложился, нужно было окончить. План прекрасно вычерчен и иллюминирован. Это все говорят. Ну, засиделся я вчера, устал, руки начали дрожать - и посадил пятно... Да еще густое такое пятно... жирное. Стал подчищать и еще больше размазал. Думал я, думал, что теперь из него сделать, да и решил кучу деревьев на том месте изобразить... Очень удачно вышло, и разобрать нельзя, что пятно было. Приношу нынче профессору. "Так, так, н-да. А откуда у вас здесь, поручик, кусты взялись?" ...

***Задание 1. Придумайте свое собственное продолжение этого эпизода: как лично вы повели бы себя на месте Алмазова?***

### ***Фрагмент 2.***

Но вдруг Верочка энергичным движением вскочила с кресла.

- Слушай, Коля, нам надо сию минуту ехать! Одевайся скорей.

Николай Евграфович весь сморщился, точно от невыносимой физической боли.

- Ах, не говори, Вера, глупостей. Неужели ты думаешь, я поеду оправдываться и извиняться. Это значит над собой прямо приговор подписать. Не делай, пожалуйста, глупостей.

- Нет, не глупости, - возразила Вера, топнув ногой. - Никто тебя не заставляет ехать с извинением... А просто, если там нет таких дурацких кустов, то их надо посадить сейчас же.

- Посадить?.. Кусты?.. - вытаращил глаза Николай Евграфович.

- Да, посадить. Если уж сказал раз неправду, - надо поправлять. Собирайся, дай мне шляпку... Кофточку... Не здесь ищешь, посмотри в шкапу... Зонтик!

Пока Алмазов, пробовавший было возражать, но невыслушанный, отыскивал шляпку и кофточку. Вера быстро выдвигала ящики столов и комодов, вытаскивала корзины и коробочки, раскрывала их и разбрасывала по полу.

- Серьги... Ну, это пустяки... За них ничего не дадут... А вот это кольцо с солитером дорогое... Надо непременно выкупить... Жаль будет, если пропадет. Браслет... тоже дадут очень мало. Старинный и погнутый... Где твой серебряный портсигар, Коля?

Через пять минут все драгоценности были уложены в ридикюль. Вера, уже одетая, последний раз оглядывалась кругом, чтобы удостовериться, не забыто ли что-нибудь дома.

- Едем, - сказала она наконец решительно.

- Но куда же мы поедем? - пробовал протестовать Алмазов. - Сейчас темно станет, а до моего участка почти десять верст.

- Глупости... Едем!

***Задание 2. Придумайте и покажите, что в этой ситуации могло бы заставить Веру отказаться от своего плана.***

### ***Фрагмент 3.***

Садовник, чех, маленький старичок в золотых очках, только что садился со своей семьёй за ужин. Он был очень изумлен и недоволен поздним появлением заказчиков и их необычной просьбой. Вероятно, он заподозрил какую-нибудь мистификацию и на Верочкины настойчивые просьбы отвечал очень сухо:

- Извините. Но я ночью не могу посылать в такую даль рабочих. Если вам угодно будет завтра утром - то я к вашим услугам.

Тогда оставалось только одно средство: рассказать садовнику подробно всю историю с злополучным пятном, и Верочка так и сделала. Садовник слушал сначала недоверчиво, почти враждебно, но когда Вера дошла до того, как у нее возникла мысль посадить куст, он сделался внимательнее и несколько раз сочувственно улыбался.

- Ну, делать нечего, - согласился садовник, когда Вера кончила рассказывать, - скажите, какие вам можно будет посадить кусты?

**Задание 3. Придумайте и покажите, что в этой ситуации могло бы заставить садовника отказать поздним посетителям**

**Фрагмент 4.**

- Хорошо! Прекрасно! - крикнул он еще за десять шагов в ответ на тревожное выражение женина лица. - Представь себе, приехали мы с ним к этим кустам. Уж глядел он на них, глядел, даже листочек сорвал и пожевал. "Что это за дерево?" - спрашивает. Я говорю: "Не знаю, ваше-ство". - "Березка, должно быть?" - говорит. Я отвечаю: "Должно быть, березка, ваше-ство". Тогда он повернулся ко мне и руку даже протянул. "Извините, говорит, меня, поручик. Должно быть, я стареть начинаю, коли забыл про эти кустики". Славный он, профессор, и умница такой. Право, мне жаль, что я его обманул. Один из лучших профессоров у нас. Знания - просто чудовищные. И какая быстрота и точность в оценке местности - удивительно! ...

И они шли домой так, как будто бы, кроме них, никого на улице не было: держась за руки и беспрестанно смеясь. Прохожие с недоумением останавливались, чтобы еще раз взглянуть на эту странную парочку...

Николай Евграфович никогда с таким аппетитом не обедал, как в этот день... После обеда, когда Вера принесла Алмазову в кабинет стакан чаю, - муж и жена вдруг одновременно засмеялись и поглядели друг на друга.

- Ты - чему? - спросила Вера.

- А ты чему?

- Нет, ты говори первый, а я потом.

- Да так, глупости. Вспомнилась вся эта история с сиренью. А ты?

- Я тоже глупости, и тоже - про сирень. Я хотела сказать, что сирень теперь будет навсегда моим любимым цветком...

**Задание 4. Придумайте и покажите продолжение этого рассказа, которое начиналось бы так: «Но в этот самый момент раздался стук в дверь. Отворив, Алмазов изменился в лице: перед ним стоял профессор, крепко держащий за руку садовника. “Я все знаю, он все мне рассказывал” – тихо проговорил профессор...»**

**Задание 5. Оцените поступки всех персонажей этого рассказа «по справедливости».** (Первый в этом ряду будет самый лучший, чьи дей-

ствия заслуживают одобрения; четвертый – самый худший, достойный осуждения).

### **Кейс «Сражение»**

Сражение, о котором идет речь, произошло в ходе войны между государствами А и Б. Государство А выступало агрессором, в начале войны армии этого государства удалось довольно глубоко (порядка 8 000 км) углубиться на территорию государства Б. Поэтому сражение происходило на территории государства Б вблизи населенного пункта N с примерными географическими координатами *пятьдесят пять целых пятьдесят одна сотая северной широты, тридцать шесть целых одна сотая восточной долготы*. Историки, рассказывая об этом сражении, отмечают следующее (географические названия и имена действующих лиц изменены).

Главная армия оборонявшегося государства Б представляла собой соединенные 1-ю и 2-ю Западные армии, которые насчитывали в своем составе около 150 тыс. человек: 113–114 тыс. регулярных войск, около 8 тыс. казаков и другой иррегулярной конницы, 28 тыс. ратников при 624 орудиях полевой артиллерии. В состав регулярных войск входило 14,6 тыс. новобранцев, прошедших только начальную воинскую подготовку.

Армия государства А в день сражения насчитывала около 135 тыс. человек (согласно проведенной переключке) при 587 орудиях полевой артиллерии.

Позиция армии Б, расположившейся на равнинной местности, пересеченной оврагами, имела длину около 8 км. В своей южной оконечности она начиналась у небольшого населенного пункта У, на северной – у населенного пункта М. Правый фланг (около 5 км), проходивший по высокому и обрывистому берегу реки X надежно прикрывал важную транспортную магистраль. В случае неблагоприятного исхода сражения по ней могли быть отведены войска. Здесь позицию с фланга прикрывали густые леса, исключавшие обход позиции. Местность здесь была холмистая, перерезанная речками и ручьями. Здесь был устроен ряд фортификационных сооружений: *флеши, орудийные позиции, засеки*.

Позиция на левом фланге требовала особого укрепления, то есть инженерных сооружений. Здесь были устроены флеши. Впереди пози-

ции (в 1,5 км от нее) возвели редут Ш. Они к началу сражения не были построены.

Центр позиции Главной армии государства Б опирался на батарею генерала Р, расположенной на *Курганной* высоте. Командование армии государства А называло это укрепление «Большим редутом».

Начало сражению положила артиллерия армии А, открывшая огонь по всему фронту около 6 часов утра. В то же время колонны военнослужащих этой армии стали занимать места для атаки. Однако при первой же атаке они сразу же натолкнулись на упорное сопротивление, но, все же, оборонявшийся полк армии Б вынужден был сдать свои позиции и отступить за речку Х.

Расположенные на левом фланге *флеш* занимали артиллерия и 2-я сводная дивизия генерал-майора В. Впереди выставлены цепи егерей, от обхода *флеш* прикрывали егерские полки командующего Ш. Позади дислоцировалась дивизия генерала Н. С-кие высоты занимала дивизия генерал-майора Д. Со стороны армии государства А наступление на этот участок проводили войска корпусов генерала Ж., маршалов М. (кавалерия), Д. и Н. Общая их численность доходила до 115 тыс. воинов.

Атаки *флешей*, предпринятые армией А, в 6 и 7 часов утра, были отбиты. Причем сражение на этом участке отличалось невероятным накалом. В ходе сражения была предпринята и третья атака. *Флеш* армии Б были усилены Л-им и И-им полками, дивизией генерал-майора К. и кавалерийскими частями (1 –я кирасирская дивизия и 3-й кавалерийский корпус). Но и войска государства А, подготавливая массированное наступление, сосредоточили немалые силы, в том числе и 160 орудий. Третья атака, начатая около 8 утра и последующая, четвертая, предпринятая в 9 часов, так же, захлебнулись. В ходе четвертой атаки Главнокомандующему армии А удалось ненадолго занять *флеш*, но вскоре его войска были выбиты с занятых позиций. Дальнейшие атаки, как и попытки обойти уже полуразрушенные *флеш*, не увенчались успехом.

Только когда удержание этих укреплений перестало быть целесообразным, войска армии Б отошли в населенный пункт S, где была занята новая линия обороны – С-ий овраг. Наступавшие войска уже были измотаны, но Главнокомандующий не пошел на риск и отказал им в просьбе ввести в бой резерв. Даже предпринятая позже атака тяжелой кавалерии не увенчалась успехом.

Тяжелым оказалось и положение на других направлениях. Битва была еще далека от завершения. В то время, когда шел бой за взятие флешей, войска государства А атаковали *Курганную* высоту с расположенной на ней батареей генерала Р. Несмотря на атаки превосходящих сил, батарея смогла удержать высоту до подхода подкрепления, а после вынудила войска армии А отступить.

С 6 вечера битва понемногу стала затихать. Последняя попытка обойти позиции армии Б была предпринята войском армии А в 9 вечера. Но и эта попытка оказалась неудачной. Поняв, что сломить сопротивление войск армии Б не удастся, главнокомандующий армии А приказал оставить все захваченные укрепления и отойти к исходным позициям. Кровопролитное сражение длилось более 12 часов.

Потери в сражении огромны. Армия государства А потеряла около 59 тыс. ранеными, пропавшими без вести и убитыми, среди них 47 генералов. Армия государства Б потеряла 39 тыс. воинов, среди которых 29 генералов.

Итоги этого сражения, как ни удивительно, до сих пор вызывают серьезные споры. Дело в том, что командующие обеих армий заявили о своей победе официально. Но следует обратить внимание на то, что, несмотря на огромные потери и последующее отступление армии государства Б, армия государства А понесла огромные невосполнимые потери, так и не достигнув ни одной из поставленных главой этого государства целей. Будущее начатой агрессором войны стало весьма сомнительным, боевой дух упал. Таков был общий исход сражения.

### **ЗАДАНИЕ.**

1. Нарисуйте схему описанного сражения и обозначьте на ней описанные в этом тексте объекты и события.
2. Составьте рассказ об этом сражении от имени солдата армии государства А и от имени солдата армии государства Б.
3. Обоснуйте свою точку зрения относительно того, кого же все-таки следует считать победителем в этом сражении.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Гребенникова Вероника Михайловна, профессор, доктор педагогических наук, зав. кафедрой педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

Краснодар, Россия

ORCIDID: <http://orcid.org/0000-0003-0705-7985>

e-mail: [vmgrebennikova@mail.ru](mailto:vmgrebennikova@mail.ru)

Игнатович Владлен Константинович, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет».

Краснодар, Россия

ORCIDID: <http://orcid.org/0000-0002-1625-772X>

e-mail: [vign62@mail.ru](mailto:vign62@mail.ru)

Бондарев Петр Борисович, кандидат философских наук, доцент кафедры социальной работы, психологии и педагогики высшего образования ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет».

Краснодар, Россия

ORCIDID: <http://orcid.org/0000-0003-4075-7983>

e-mail: [pbondarev@rambler.ru](mailto:pbondarev@rambler.ru)

Игнатович Светлана Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

Краснодар, Россия

ORCIDID: <http://orcid.org/0000-0003-0479-6117>

e-mail: [ssign67@mail.ru](mailto:ssign67@mail.ru)

Курочкина Валентина Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

Краснодар, Россия

ORCIDID: <https://orcid.org/0000-0002-9499-4610>

e-mail: [kve7@rambler.ru](mailto:kve7@rambler.ru)

Лакреева Анна Владимировна, старший преподаватель кафедры общей и социальной педагогики ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

Краснодар, Россия

ORCIDID: <https://orcid.org/0000-0003-3327-8474>

e-mail: [Lakreeva@mail.ru](mailto:Lakreeva@mail.ru)

Научное электронное издание

Гребенникова В.М., Игнатович В.К., Бондарев П.Б., Игнатович С.С.,  
Курочкина В.Е., Лакреева А.В.

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ  
ПОДДЕРЖКИ СЕМЬИ КАК СУБЪЕКТА ПРОЕКТИРОВАНИЯ  
ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ РЕБЕНКА

*Монография*

Дата подписания к публикации: 10.12.2021

176 стр.

Вышел в свет 19.12.2021