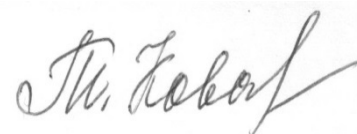


ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

«Омский государственный педагогический университет»



На правах рукописи

Коваленко Татьяна Владимировна

**МОДЕЛИРОВАНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
СЕМЬИ И ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ
СОВРЕМЕННОГО НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

13.00.01

Общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени

кандидата педагогических наук

Научный руководитель Маврина И.А., доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной педагогики и социальной работы ФГБОУ ВПО «Омский государственный педагогический университет»

Омск-2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

	стр.
Введение.....	3
Глава 1. Теоретические основания взаимодействия семьи и школы как социальных институтов	
1.1. Проблемы современного родительства: трансформация семейных ролей в современном институте семьи.....	15
1.2. Понятие родительской компетенции.....	34
1.3. Моделирование работы с родителями в современной школе (на примере начальной ступени образования в негосударственном образовательном учреждении).....	56
Выводы по первой главе.....	78
Глава 2. ОЭР по реализации модели взаимодействия семьи и школы в условиях современного начального образования (на примере негосударственного образовательного учреждения)	
2.1. Диагностика родительской компетенции у родителей учащихся начальной школы.....	81
2.2. Конструирование модели взаимодействия семьи и школы в условиях современного начального образования.....	111
2.3. Результаты апробации модели взаимодействия семьи и школы.....	137
Выводы по второй главе.....	157
Заключение.....	160
Библиография.....	164
Приложения.....	186

Введение

Актуальность исследования.

К осознанию специальной подготовки родителей человечество пришло достаточно давно. Еще Я.А.Коменский утверждал, что следующий век будет именно таким, какими будут воспитанные для него будущие граждане. В формировании и развитии личности ребенка, его индивидуальных качеств и социальных свойств ведущую роль играет семья. Однако, с вступлением России в «эпоху перемен», семья оказалась в ситуации кризиса жизненной компетентности, что выражается в недостаточности традиционных стратегий семейного воспитания.

В такой новой и непростой ситуации школа, являясь важнейшим социальным институтом, призвана не только обучать и воспитывать ребенка, но и педагогически управлять семейным воспитанием. Кризис семейного воспитания оборачивается для школы не только изменениями в педагогической работе с детьми, но и в усложнении работы с родителями. В результате экономических реформ в России семья оказалась в нетипичной педагогико-воспитательной ситуации. Усилилась тенденция самоустранения родителей от решения вопросов воспитания и личностного развития ребёнка. Во многих семьях ослаблены межличностные связи между родителями и детьми, и, как следствие, авторитетом становится внешнее, далеко не всегда позитивно направленное окружение, что приводит к утрате влияния семьи на ребенка.

Материальные и психологические трудности, переживаемые российской семьей, привели к возникновению совершенно новых, ранее считавшихся нетипичными, проблем воспитательного характера. Современный ритм жизни, увеличение уровня конфликтности семейных отношений, повышенная занятость родителей наряду с низким уровнем их родительской компетенции существенно искажают характер детско-родительских отношений. Это проявляется в формализации контактов родителей с ребенком, исчезновении совместных форм деятельности и досуга, в дефиците заинтересованного и

внимательного отношения друг к другу, что часто приводит к формированию у ребенка неадекватной самооценки, неуверенности в своих силах, появлению негативных форм самоутверждения, а в крайних случаях выражается в педагогической запущенности ребенка, задержке психического развития, асоциальных проявлениях в поведении (дромомания, kleptomания и пр.).

Под действием многочисленных стрессогенных факторов семья зачастую не справляется со своей социализирующей функцией, не гарантирует ребенку защищенности, а члены семьи подчас наносят вред его физическому и психическому здоровью. Многие дети в семье живут в условиях социально-психологической депривации, испытывают дефицит эмоциональной поддержки со стороны родителей, социально и педагогически запущены.

Однако в условиях модернизации современной начальной школы оказывается недостаточно исследованной сегодняшняя система взаимодействия семьи и школы. В педагогической науке нет четкого представления о родительской компетенции, формах и методах ее формирования у родителей обучающихся как у субъектов образовательного процесса. Следовательно, можно констатировать наличие проблемы организации взаимодействия школы и семьи, что является особенно важным на начальной ступени обучения.

Построение современных моделей эффективного взаимодействия семьи и школы требует анализа сложившейся социально-педагогической ситуации, имеющегося опыта психолого-педагогической работы с родителями, накопления научно-исследовательских данных и их анализа.

Обобщая результаты имеющихся исследований, можно условно выделить несколько направлений:

- изучению проблематики семейного воспитания посвящены труды отечественных педагогов XIX - начала XX века: П.П. Блонского, П.Ф. Каптерева, Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, П.Ф. Лесгафта, В.А. Сухомлинского, С.Т. Шацкого, К.Д. Ушинского.

- исследование различных сторон профессионально-педагогической компетенции личности рассматривается в работах Э.Ф. Зеера, Н.В. Кузьминой, В.А. Слостенина, Г.С.Сухобской, Дж. Равена и др.

- проблемы воспитания детей в семье нашли отражение в работах психологов А.Я. Варги, А.С. Спиваковской, В.В. Столина и педагогов М.И.Буянова, Ю.П.Азарова, Т.А.Куликовой и др.

В последние десятилетия проблема взаимодействия семьи и школы рассматривалась такими отечественными учеными-психологами как А.А. Бодалёв, М.О. Ермихина, В.И. Гарбузовым, А.В. Петровским, Т.А. Марковой, Г.Г. Филипповой и учеными-педагогами В.М. Минияровым, Р.В. Овчаровой, А.Г. Харчевым и др.

Взаимодействие семьи и школы важно на всех этапах школьной жизни, но особую остроту, особое значение оно приобретает в первые годы пребывания ребенка в школе, когда он еще особенно тесно связан с семьей. С поступлением в школу у ребенка осуществляется переход к учебной деятельности, освоение новой социальной позиции, новой роли ученика, расширяется сфера его взаимодействия с окружающим миром, начинается формирование у ребенка положительного отношения к образованию, школе, педагогам и сверстникам. Успешность и своевременность формирования указанных новообразований познавательной сферы, качеств и свойств личности связывается с активной позицией учителя и родителей, что делает их взаимодействие в начальной школе безусловно значимым.

Между тем, в настоящее время, несмотря на определенную разработанность исследуемого вопроса, в теории и практике российского образования возникает объективная необходимость в преодолении следующих **противоречий**:

– между *сущим* (имеющимся) опытом взаимодействия семьи и школы в условиях современного начального образования, часто характеризующимся отчуждением родителей от школы, и *должным* (на уровне представлений),

заданным потребностью общества в построении эффективной модели взаимодействия семьи и школы в современных условиях;

– между наличием монодисциплинарных исследований отдельных аспектов взаимодействия семьи и школы в условиях современного начального образования и потребностями педагогической науки в создании теоретических основ взаимодействия этих социальных институтов, раскрывающих сущность, структуру, специфику взаимодействия семьи и школы, в частности, на начальной ступени обучения, закономерности и педагогические условия эффективного взаимодействия учителя и родителей.

Актуальность темы и выделенные противоречия определили **проблему** исследования, которая сформулирована в виде вопроса: каковы организационно-педагогические условия моделирования эффективного взаимодействия семьи и школы в условиях современного начального образования?

Объект исследования: взаимодействие семьи и школы в условиях современного начального образования.

Предмет исследования: моделирование взаимодействия семьи и школы в условиях современной системы начального образования.

Цель исследования: теоретически обосновать и разработать модель взаимодействия семьи и школы в условиях современного начального образования.

Гипотеза исследования: взаимодействие семьи и школы в условиях современного начального образования будет эффективным, если работа с родителями будет строиться с учетом целенаправленности и взаимосвязи ее содержательных и процессуальных компонентов в диадах: «родители-учитель», «родители-ребенок», «учитель-ребенок». Взаимосвязь компонентов деятельности, целенаправленность, управляемость и функционирование систем будут обеспечены, если:

- будет уточнено содержание и структура понятия «родительская компетенция»;
- процесс взаимодействия семьи и школы выступает как часть целостного педагогического процесса образовательного учреждения, сохраняющая характерные свойства целого (педагогическое влияние, его восприятие и усвоение, активность всех субъектов педагогического процесса, рефлексия);
- моделирование взаимодействия семьи и школы станет конечной целью специально организованной работы учителя с родителями учащихся посредством комплексного использования форм, методов и средств индивидуального, индивидуализированного, группового и коллективного взаимодействия.

Цель исследования и выдвинутая гипотеза позволили сформулировать следующие **задачи**:

1. Изучить степень разработанности проблемы эффективной воспитательной деятельности семьи в современной педагогической теории и практике; выявить содержание и структуру понятия родительской компетенции как движущей силы взаимодействия семьи и общеобразовательного учреждения.
2. Выявить и экспериментально проверить организационно-педагогические условия моделирования взаимодействия семьи и школы в условиях современного начального образования.
3. Определить основные компоненты и установить критерии и показатели эффективности процесса моделирования взаимодействия семьи и школы в условиях современного начального образования.
4. Описать процесс моделирования эффективного взаимодействия семьи и школы и экспериментально проверить эффективность разработанной модели в условиях современного начального образования.

Методологическую базу исследования составляют:

- системный подход (В.П.Беспалько, Н.В. Кузьмина, С.А.Маврин, В.А. Якунин), позволяющий рассматривать взаимодействие педагогов и родителей как многокомпонентную и многоуровневую систему;
- компетентностный подход (О.Е.Лебедев, Г.Н. Сериков, А.С. Хуторской), в рамках которого уточнено содержание и структура понятия «родительская компетенция»;
- рефлексивно-деятельностный подход (А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Г.Н. Сериков, С.Ю.Степанов, А.С.Шаров), служащий основанием для моделирования и программирования взаимодействия семьи и общеобразовательного учреждения в диадах «ребенок-родитель», «ребенок - учитель», «учитель-родитель» и способствующий исследованию процесса взаимодействия педагогов и родителей как совместной деятельности по реализации и развитию воспитательных возможностей.

Теоретическую базу исследования составляют:

- концепции семейного воспитания (В.Г.Афанасьев, И.В.Гребенников, В.К.Крючков, В.А.Маишева, М.С.Мацковский, А.В.Петровский, А.Г.Харчев, И.А.Хоменко);
- положения о ведущей роли семьи в развитии ребенка (Я.А.Коменский, И.Г.Песталоцци, Ж.-Ж.Руссо, К.Д.Ушинский, П.Ф.Лесгафт);
- теоретические аспекты психолого-педагогического взаимодействия (К.А.Абульханова-Славянская, В.П.Борисенков, В.Н.Гуров, В.В.Давыдов, Э.Ф.Зеер, Я.Л.Коломинский, А.В.Мудрик);
- концепции педагогической деятельности в инновационном образовательном процессе (В.И.Загвязинский, О.Л.Князева, А.К.Маркова, В.А.Петровский, В.А.Сластенин);
- учения о сущности и функциях семейного воспитания (Т.М.Афанасьева, Г.А.Ковалев, А.М.Кондаков, Т.А.Куликова, А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинский);

- научные труды по проектированию в области образования (В.Л. Борзенков, Ю.В. Громыко, Г.Л. Ильин, Н.А. Масюкова, В.И. Слободчиков);
- концепции и программы модернизации российского образования на период 2013-2020 гг.

Методы исследования:

- теоретические: ретроспективный анализ, синтез, обобщение, моделирование, программирование;
- праксиологические: опросные методы, наблюдение, беседа, методы педагогической диагностики, педагогический эксперимент;
- методы статистической обработки экспериментальных данных.

База и этапы исследования. Опытнo-экспериментальная работа проводилась на базе БОУ «Гимназия №12», БОУ «Гимназия №147», МОУ «СОШ №101» г. Омска, Негосударственного образовательного учреждения дошкольной общеобразовательной организации «Центр образования и развития» г. Омска. Исследованием на разных этапах было охвачено 58 учащихся начальной школы, 436 родителей первоклассников школ г. Омска, в том числе 114 родителей первоклассников НОУ ДОО «Центр образования и развития», 20 педагогов (всего 514 человек).

Исследование выполнялось поэтапно с 2008 по 2015 год. На первом этапе (2008-2009 гг.) осуществлялось определение цели и задач исследования, выбор объекта и предмета исследования; выдвижение гипотезы исследования; изучение научной литературы по проблемам компетентного родительства и особенностей трансформации семейных ролей в современном институте семьи.

На втором этапе (2010-2012 гг.) осуществлялся поиск теоретико-методологических подходов к решению проблемы, изучались особенности и проблемы детско-родительских отношений, выявлялись условия и критерии успешного взаимодействия в диадах «учитель-родители», «учитель-ученик», «родители-ребенок», определялось содержание программы реализации эффективного взаимодействия семьи и образовательного учреждения, была

разработана, теоретически обоснована и экспериментально проверена модель взаимодействия семьи и школы в условиях современного начального образования, тиражировались результаты опытно-экспериментальной работы.

На третьем этапе (2012-2015 гг.) проводились систематизация полученных исследовательских данных, качественный и количественный анализ результатов, формулировка научно-педагогических выводов по исследуемой проблеме, завершено оформление диссертации, подготовлен автореферат.

Научная новизна исследования заключается в:

- выявлении компонентов моделирования (формулировка проблемы, определение роли и функции моделируемого объекта; выявление субъектов образовательного процесса, обладающих максимальной функциональной полнотой для достижения эффективности модели; собственно конструирование модели; разработка программы в рамках модели), последовательная реализация которых позволяет создать гибкую модель взаимодействия семьи и школы на основании оптимизации уже существующих в условиях модернизации начального образования в современной российской школе;
- адаптации идей классификации здорового и патологического перфекционизма к условиям детско-родительского коллектива и выявлении критериев проявления перфекционистских установок у обучающихся в начальной школе и их родителей;
- разработке и содержательном наполнении критериев (реализация семьей функции воспитания, развития и социализации ребенка, повышение уровня педагогической культуры родителей, коррекция межличностных отношений в диадах «родитель-ребенок», «родитель-педагог», активное включение родителей в процесс социального воспитания детей) и показателей (уровни воспитательной деятельности родителей, преобладание конструктивных типов взаимодействия родителей и детей, доверие родителей образовательному

учреждению, желание дальнейшего сотрудничества, отсутствие гиперопеки и отчуждения во взаимодействии с ребенком, преобладание авторитетного и либерального стилей воспитания, снижение проявления признаков перфекционизма у родителей и детей) эффективности процесса моделирования взаимодействия семьи и школы в условиях современного начального образования.

Теоретическая значимость исследования состоит в:

- конкретизации понятия «родительская компетенция», структура которого включает: уровень воспитательной деятельности родителей, родительскую позицию, тип взаимодействия родителя и ребенка, ценностные ориентации родителей, стиль семейного воспитания;

- в конструировании модели взаимодействия семьи и школы в условиях современного начального образования, включающей целевой, содержательный, организационно-процессуальный и оценочный компоненты;

- теоретическом обосновании организационно-педагогических условий моделирования взаимодействия семьи и школы с учетом особенностей проблем родительства и трансформации семейных ролей в современном институте семьи.

Практическая значимость исследования состоит в разработке диагностического инструментария, позволяющего определить наличие и уровень родительской компетенции, в создании рекомендаций по использованию модели эффективного взаимодействия семьи и школы в условиях современного начального образования, в апробации и внедрении на основе разработанной модели программы эффективного взаимодействия семьи и общеобразовательного учреждения.

Материалы и результаты исследования могут быть использованы в практике работы с родителями учащихся как начальной, так и основной и средней ступеней средней общеобразовательной школы.

Положения, выносимые на защиту:

1. Осознание и принятие родителями ценности своего опыта, необходимости саморазвития для достижения результатов в воспитании детей являются основой развития родительской компетенции. Компетентное родительство выступает в качестве важнейшей задачи биосоциального предназначения каждого человека и одновременно является условием успешности семьи как института социализации ребенка. Уровень компетенции родителей оказывает влияние на эффективность их воспитательных воздействий на ребенка и его гармоничное развитие. Родительская компетенция предполагает активную позицию в получении необходимых педагогических знаний, готовность пополнять и применять эти знания на практике, что возможно только в сотрудничестве с другими воспитательными институтами, прежде всего, со школой. Родительская компетенция представляет собой совокупность интегративных качеств личности родителя и содержит когнитивную, ценностно-мотивационную, эмоциональную и поведенческую составляющие, необходимые для качественной реализации воспитательного воздействия на ребенка. Структура родительской компетенции включает: уровень воспитательной деятельности родителей, родительскую позицию, тип взаимодействия родителя и ребенка, ценностные ориентации родителей и стиль семейного воспитания.

2. Под организационно-педагогическими условиями эффективного взаимодействия учителя и родителей мы понимаем совокупность внешних обстоятельств и внутренних особенностей личности всех субъектов образовательного процесса, обеспечивающую учителю возможность организовать результативное взаимодействие в диадах «учитель-родители», «учитель-ученик» и «родители-учащиеся». К таким условиям относятся:

- осознание учителем необходимости формирования эффективного взаимодействия с родителями младших школьников как цели и критерия эффективности воспитательного процесса;

- реализация личностно-деятельностного, диалогического, индивидуально-творческого подходов, обуславливающих выбор тактики взаимодействия педагога с родителями школьников и определяющих установку на цель, которой выступает формирование родительской компетенции;
- достижение высокого уровня коммуникативных умений учителя, обеспечивающих реальное взаимодействие между всеми участниками воспитательного процесса, позицию сотрудничества, целостность социально-психологической структуры педагогического взаимодействия;
- формирование способности учителя к эмпатии и рефлексии в ситуациях педагогического взаимодействия с родителями учащихся.

3. Эффективность взаимодействия семьи и школы на начальной ступени образования определяется рядом критериев, к которым относятся: реализация семьей функции воспитания, развития и социализации ребенка, повышение уровня педагогической культуры родителей, коррекция межличностных отношений в диадах «родитель-ребенок», «родитель-педагог», активное включение родителей в процесс социального воспитания детей. Показателями, детерминирующими выделенные критерии, служат: высокий и средний уровни воспитательной деятельности родителей, преобладание конструктивных типов взаимодействия родителей и детей, доверие родителей образовательному учреждению, желание дальнейшего сотрудничества, отсутствие гиперопеки и отчуждения во взаимодействии с ребенком, преобладание авторитетного и либерального стилей воспитания, снижение проявления признаков перфекционизма у родителей и детей.

4. Моделирование эффективного взаимодействия семьи и образовательного учреждения включает следующие компоненты: **формулировка проблемы** построения модели эффективного взаимодействия семьи и школы, определение роли и функции моделируемого объекта в системе воспитания образовательного учреждения; **выявление субъектов** образовательного процесса, участвующих в процессе взаимодействия и обладающих максимальной функциональной полнотой для достижения эффективности

взаимодействия; **установление взаимосвязи** субъектов взаимодействия; **разработка модели** эффективного взаимодействия семьи и школы, включающей целевой, содержательный, организационно-процессуальный и оценочный компоненты; **реализация программы** в рамках разработанной модели эффективного взаимодействия семьи и школы.

Личный вклад соискателя в осуществление опытно-экспериментальной работы заключается в постановке и обосновании проблемы, разработке идеи работы, задач и этапов исследований; в непосредственном участии соискателя в получении исходных данных, их систематизации и апробации результатов исследования. Автором разработан диагностический инструментарий, позволяющий определить уровень родительской компетенции, под его руководством выполнены все диагностические исследования, проведены наблюдения за деятельностью родителей и детей, разработана и апробирована программа реализации модели эффективного взаимодействия семьи и образовательного учреждения. Результаты исследования отражены в двенадцати публикациях, из которых четыре – в рецензируемых изданиях, рекомендованных ВАК РФ.

Достоверность полученных результатов и выводов исследования обеспечивается теоретической обоснованностью базовых положений, методологической проработанностью данной проблемы, практической реализацией разработанной модели, использованием комплекса валидных диагностических методик, адекватных цели и задачам исследования; репрезентативностью выборки испытуемых; воспроизводимостью научных результатов; личным участием автора в организации экспериментальной работы.

Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка (275 источников, в т. ч. на иностранном языке и интернет-ресурсов) и включает 7 приложений. Текст иллюстрирован 14 таблицами и 15 рисунками, отражающими основные положения и результаты исследования. **Общий объем работы – 210 страниц.**

ГЛАВА 1. Теоретические основания взаимодействия семьи и школы как социальных институтов

1.1. Проблемы современного родительства: трансформация семейных ролей в современном институте семьи

В условиях трансформации отношений женщин и мужчин в обществе, дальнейшего разделения институтов брака и родительства возникают новые институты, статусы и нормы поведения родителей (например, институт приемных родителей в России, институт совместной постразводной опеки в ряде западных стран). Снижение возраста начала сексуальной жизни, продолжающийся увеличиваться разрыв между сексуальной и социальной зрелостью (включая готовность к выполнению родительских ролей), внимание к правам ребенка делает актуальным анализ проблем современного родительства.

Проблематика родительства как специального направления изучения в России была обозначена в работах И.С. Кона [123]. Уже в начале 1980-х годов им были проанализированы этнокультурные и гендерные аспекты родительства, прежде всего, на базе исследований, выполненных за рубежом. В этот же период проблема отцовства после развода поднимается в работах литовских исследователей под руководством Н.Я. Соловьева [263].

В отечественных исследованиях термин «родительство» использовался редко. В проекте, под руководством М.С. Мацковского, с участием европейских социалистических стран особое внимание уделялось роли семьи в социализации детей. Причем речь шла не о «воспитании» в собственно педагогическом смысле, а, используя современную терминологию, скорее о человеческом и социальном капитале родителей. Однако в других работах чаще было принято говорить о воспитательной функции (потенциале), содержанием которой было формирование советского гражданина [263, 17].

Одна из последних работ А.Г. Харчева так и называлась «Социология воспитания». По его мнению, «семейное воспитание» – понятие, в значительной мере педагогически, а иногда и идеологически «нагруженное»,

оно пересекается с «родительством», но не совпадает с ним. О проблемах самих родителей речь практически не шла. Родители были субъектами влияния, а дети – объектами [260, 123].

Подобным образом понятие «семейное воспитание» рассматривалось в начале «нулевых» педагогическим культурологом Н.Б.Крыловой: «Семейное воспитание, если оно природосообразно и культуросообразно, осуществляется между делом в прямом смысле, в разных ситуациях взаимодействия, где дети адаптируются к повседневной деятельности в семье, к эмоциям членов семьи, к различным оценкам текущих событий. В этом смысле дети самовоспитываются в ситуации постоянной семейной совместности, а взрослые адаптируются к их поступкам, решениям, реакциям, взаимоотношениям» [145, 107]

По мнению И.Ю. Кульчицкой, родительство – это комплексное образование (материнство и отцовство), представляющее собой систему. Рассматривая эту систему как феномен, считает она, необходимо изучить вопрос его соотношения с семейной системой. Семья является той формой общности людей, в которой – соединенные браком мужчина и женщина, их дети и родственники связаны кровнородственной связью. С этой точки зрения можно включить родительство как подсистему в систему семьи, в качестве относительно самостоятельного образования. Но рассматривать феномен родительства целесообразно в тесной связи с семейной системой [150,14].

И.С. Кон отмечал, что на ранних стадиях развития человеческого общества индивидуальное родительство было не институализировано, уходом за детьми и их воспитание занималась вся община. Позже, в среде феодализовавшейся и раннефеодальной знати широко распространился институт «воспитательства» – обычай обязательного воспитания детей вне родительского дома. Нормативные предписания и реальное родительское поведение никогда и нигде не совпадали полностью. Родительское поведение различалось не только от сословия к сословию и от семьи к семье [126,12]

Родительство определяется И.С. Коном как "система взаимосвязанных явлений: а) родительские чувства, любовь, привязанность к детям; б) специфические социальные роли и нормативные предписания культуры; в) обусловленное тем и другим реальное поведение, отношение родителей к детям, стиль воспитания и т.д." [123]

В XV - XVI вв. внимание к детям заметно возрастает, однако, прежде всего это было связано с повышением требовательности и строгости. Теологи того времени говорят исключительно об обязанностях детей по отношению к родителям и ни слова - о родительских обязанностях. Вплоть до середины XVIII века родительские чувства занимают незначительный объем в личной переписке и дневниках. Лишь к концу XVIII-началу XIX века детоцентрическая ориентация прочно утвердилась в общественном сознании, сделав любовь родителей одной из главных нравственных ценностей [123].

В психологии развития и семейной психотерапии, по мнению Т.А. Гурко, анализ «проблемных детей и родителей» имеет свои цели и специфику [68,97]. Пожалуй, больше всего описаний родительско-детских отношений сделано на основе опыта психотерапевтической работы [43; 94; 222], но в них речь идет главным образом об особой категории родителей – тех, кто обращается за помощью. Однако, на наш взгляд, реальные обстоятельства, в которых находятся родители и их дети, часто игнорируются.

Выделение отдельной предметной области родительства было сделано Т.А. Гурко в середине 1990-х гг. Это позволило частично уточнить понятийный аппарат, определить направление эмпирических исследований, а также реализовать несколько проектов по изучению родительства в России.

В англоязычной научной литературе используются два термина «родительства». «Parenthood» чаще применяют при анализе институциональных характеристик родительства (нормы, ценности) и юридических статусов (например, установление отцовства, отказ от материнства, усыновление и т.д.). «Parenting» чаще употребляется для

раскрытия содержания родительских ролей (практик, деятельности, поведения) и отношения к детям, включая отклонения от одобряемых в данной культуре моделей обращения с детьми: пренебрежение основными потребностями детей (neglect), злоупотребления (abuse), насилие (violence). Во втором смысле родительства (parenting) можно говорить о «практиках родительства», поскольку в русском языке нет другого термина [67;34].

С.И. Голод использует исторический подход, в частности, для анализа трансформации взаимоотношений родителей и детей на протяжении последнего столетия, и, в частности, эволюции «детоцентризма» [59,97].

Некоторые аспекты родительства в 1980-гг. исследуются на эмпирическом уровне, например: А.И. Антонов (мотивация рождаемости), Н.Г. Аристова, А.М. Демидов (материнские семьи с детьми подростками), Т.А. Гурко, М.С. Мацковский, М.Г. Панкратова (участие матерей и отцов в жизни подростков), Т.А. Гурко (проблемы родителей при поступлении ребенка в школу), И.Ф. Дементьева (совместный отдых детей и родителей), Н.Я. Соловьев (отцы после развода). Эти работы существенно отличались от педагогической литературы того времени, посвященной семейному воспитанию.

По мнению М. Майофис, И. Кукулина, родительство – это исторически и социально вариативный комплекс установок и практик, связанных с планированием семьи, отношением к детям, самоотношением взрослых к себе как к родителям, и некоторые политические измерения этого комплекса [146,6]

На Западе (преимущественно в США) с 1970-х гг. проводится множество исследований родительства в рамках main stream, продолжают они и в последующие десятилетия. Это устоявшееся направление исследований в русле теории развития семьи (development approach), т.е. влияния родителей на развитие личности ребенка, переживания родителями

нормативных стрессов по мере взросления ребенка, появления последующих детей.

Особое значение имеют исследования различных структурных, социальных, этнических типов семей с точки зрения родительских проблем. На наш взгляд, «модными темами», в том числе и при изучении родительства, стали семьи мигрантов и гомосексуальные супружеские пары, т.е. специфика родительства в среде социальных меньшинств. Продолжается изучение распределения репродуктивного труда между супругами, «вечной» темы совмещения родительских и профессиональных обязанностей матерями, а также отцами. Проблема совмещения семейных и профессиональных обязанностей особо популярна в Европе, во многих странах которой в конце прошлого века существенно возросло количество работающих матерей.

Как отмечает Т.А. Гурко, с позиции ролевой теории отцовство – это «социальная роль, которую мужчины исполняют неадекватно». В рамках системной теории выявлено, что в отличие от материнства активное отцовство зависит в меньшей мере от личностных особенностей и в большей мере от социального контекста [68,77].

Изучение материнства продолжается в русле феминистского подхода под влиянием концепций, возникших в 1970-1980 гг. В рамках феминистской методологии в исследованиях ставится цель выявить дискриминирующие практики, показать не только радости, но и трудности материнства, когда от женщин требуется быть «хорошими» матерями, но они не всегда располагают для этого необходимыми ресурсами. Показывается, что материнство по-прежнему считается для женщины самопожертвованием в ущерб удовлетворения собственных интересов, причем пропагандируется идеология «экстенсивного материнства», исключительной роли матери в жизни ребенка [68,78].

Рассматривая феномен родительства как систему, Р.В. Овчарова выделяет следующее.

1. Феномен родительства системно детерминирован, то есть представляет относительно самостоятельную систему, одновременно являясь подсистемой по отношению к системе семьи.

2. Феномен родительства многогранен. Его можно рассматривать на двух уровнях: и как сложную комплексную структуру индивида, и как надиндивидуальное целое. Одновременно эти уровни являются этапами формирования.

3. Презентация феномена родительства включает в себя индивидуально-личностные особенности женщины или мужчины, их анализ и описание. Вторым планом являются ценностные ориентации родителей, их позиции, чувства и т.д. То есть родительство рассматривается по отношению к семейной системе. Третья сторона фиксирует родительство во взаимосвязи с родительскими семьями. Родительство по отношению к обществу определяет четвертый план.

4. Факторы, влияющие на формирование родительства, иерархически организованы и представлены на нескольких уровнях: макроуровень – уровень общества, мезоуровень – уровень родительской семьи, микроуровень – уровень собственной семьи, и уровень конкретной личности.

5. Феномен родительства – явление динамическое, включающее процесс становления и развития [201,8].

Философский энциклопедический словарь трактует феномен родительства как «явление, данное нам в опыте чувственного познания» [256,477]. Отсюда наиболее приемлемым для осмысления и анализа феномена родительства, на наш взгляд, будет являться феноменологический подход. Этот подход использует принципы понимающей, а не объясняющей психологии. В этом случае явления рассматриваются многомерно, а не толкуются однозначно.

Итак, по мнению Р.В. Овчаровой, родительство – социально-психологический феномен, представляющий собой эмоционально и оценочно окрашенную совокупность знаний, представлений и убеждений относительно

себя как родителя, реализуемую во всех проявлениях поведенческой составляющей родительства. Как надындивидуальное целое, родительство неотъемлемо включает обоих супругов, решивших дать начало новой жизни и, конечно, самого ребенка.

По мнению Н.В. Богачевой, родительство – это социальный по своей сути тип отношений, но имеющий корни в природной, генетической связи между ребенком и родителями [24,31].

Как отмечает И.Ю. Кульчицкая, становление родительства характеризуется представлениями мужчины и женщины относительно роли родителей, функций, распределения ответственности, обязанностей, то есть то, что является родительством. До момента рождения ребенка согласование представлений происходит на «теоретическом» уровне: мечтая о будущем, в беседах друг с другом. А «второе рождение» эти представления получают после появления на свет ребенка [151,18].

Развитая форма родительства характеризуется относительной устойчивостью и стабильностью и реализуется согласованностью представлений супругов о родительстве, комплиментарности динамических представлений родительства.

Итак, с точки зрения Р.В. Овчаровой, развитая форма родительства включает: ценностные ориентации супругов (семейные ценности), родительские установки и ожидания, родительское отношение, родительские чувства, родительские позиции, родительскую ответственность, стиль семейного воспитания [201,11].

Как отмечает И.Ю. Кульчицкая, феномен родительства тесно связан с феноменом родительской любви как наиболее эффективным способом воспитания: это и любовь между мужчиной и женщиной, любовью к Отечеству, и сыновья любовь, и некоторые другие виды, и, наконец, родительская любовь. Именно в родительской любви в значительной мере проявляется истинная суть такого чувства, как любовь. Суть этого чувства заключается в бескорыстии. В

чем, как не в родительской любви раскрывается бескорыстие, когда любят не за что-то, а скорее, вопреки всему. Родительская любовь безотносительна. Вместе с тем она не сдерживает желание совершенствования своего ребенка, не снижает требовательность к нему [151,26].

В нашем обществе, отмечает социолог Л.В. Карцева, произошла *смена позиций во взаимодействии трех уровней субъектов: общества, семьи как малой социальной группы и индивида*. Еще в дореформенный период иерархия их взаимоотношений напоминала пирамиду, в основании которой находится индивид, а на вершине – общество, то сегодня позиции кардинально изменились: 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 [112,94].

1. Социально-экономические проблемы современного родительства:

-кризисная демографическая ситуация. В.В. Бодрова показывает, что социально-экономический кризис сказался на сокращении числа детей в семье, и возникли не столь жизненные проблемы, сколько чувство страха и неуверенности в том, что появившиеся дети получат должное воспитание и образование.

- приспособление современной семьи к ухудшению своего материально-экономического положения. Снижение уровня жизни, вызванное резким уменьшением доходов, сужением их источников, ростом уровня безработицы, отсутствием постоянных доходов даже в условиях полной занятости, привело к ограничению и других потребностей россиян - хозяйственно-бытовых, физиологических, социокультурных, духовных.

Социальной нормой стали неполные семьи; семьи, где воспитываются внебрачные дети; семьи с неявным лидерством, партнерские» [151,34].

- *изменение структуры семьи*, которое можно рассматривать как адаптивную стратегию россиян только в их сознании, но не в реальности. Однако, отказ от брака вообще либо его искусственное прекращение не эффективны для решения семейных проблем, а, следовательно, данные стратегии нельзя назвать адаптивными ни теоретически, ни практически.

- *ослабление природного института материнства в России*. Семейные связи зачастую становятся бездуховными и бездумными, растет число «отказных детей», а также детская безнадзорность, сиротство при живых родителях. Появляется так называемое уклоняющееся материнство. Дети вне семьи – это социальные сироты, их около 600 тысяч. Но еще в большем отдалении от семьи находятся дети-беспризорники. Сегодня их в России – от 2 до 4 миллионов. «Это дети без крыши над головой, без помощи родителей или родственников. С трагедией таких масштабов страна не сталкивалась даже в годы Великой Отечественной войны» [120,205].

- *снижение репродуктивной функции семьи* как ответ на социально-экономическую нестабильность коснулось, прежде всего, семей с высоким культурным уровнем и высоким уровнем ответственности, родительского долга по отношению к детям. Отсюда можно сказать, что снижение репродуктивных планов населения является своеобразной реакцией на экономическую и политическую нестабильность.

- *изменения в исполнении социальных функций семьи*. Репродуктивная функция исполняется в явно редуцированном виде. Число рожденных детей оказалось значительно меньше желаемого, заметно меньше идеального. Воспитательную функцию родители выполняют не менее пассивно. Лишь чуть более половины супругов в официальном браке уделяют воспитанию детей достаточное количество времени. Почти треть из них (29%) занимаются детьми от случая к случаю. Причины весьма прагматичны: материальные трудности (34%), излишние нагрузки на работе (31 %), большой объем работы по дому (14%), отсутствие необходимых знаний и опыта (8%) [112,98].

Столь же затрудненно исполняются и неспецифические функции семьи – хозяйственно-бытовая, материально-экономическая, досуговая, коммуникативная, социального контроля, сексуальная и т.д.

Возникшая неустойчивость социальной, экономической, идеологической обстановки, дискредитация многих нравственных ориентиров вызывают массовый психологический стресс, который тяжело сказывается на общем духовном и физическом здоровье людей, у которых отмечаются сейчас глубинные изменения восприятия, сознания, мышления, потребностно-мотивационной и эмоционально-волевой сфер, жизненных ритмов, пространства деятельности, душевных переживаний, этических и ценностных аспектов бытия [253].

2. Психолого-педагогические проблемы современной российской семьи.

Престиж семьи был и будет неизменно высоким уже по той причине, что семья представляет собой центр удовлетворения многих потребностей: естественно-биологических, социально-психологических, индивидуально-психологических, присущих индивиду как потенциальному или реальному ее члену.

Несмотря на все те преобразования, которые семья претерпевает в институциональном аспекте, она остается для индивида одной из важнейших ценностей. И мужчины и женщины, в равной степени, сегодня испытывают потребность в интимности, душевности, сочувствии, которая реализуется в брачно-семейных отношениях.

Важность семьи для человека подтверждает и тот факт, что именно в семье люди с большей уверенностью планируют рождение детей, чаще занимаются их воспитанием, а психологическая удовлетворенность жизнью повышается с увеличением числа детей в семье. Только устойчивая, формализованная семья создает благоприятные и необходимые условия для воспитания и социализации детей.

В современном обществе произошла *трансформация семейных ролей родителей*. Как отмечают историки, в целом, поначалу в отношениях родителей и детей в России господствовал дух рабства, часто власть родителей переходила в деспотизм, «без нравственной силы» [137,206]. Однако, по свидетельствам Н.И. Костомарова, «дети, раболепные в присутствии родителей, с детства приучались насмехаться над ними вместе со сверстниками из слуг». Низкий социальный статус женщин вплоть до XIX века в определенной мере ограничивал даже их материнские права. «Редко дозволялось ей иметь влияние на детей своих, начиная с того, что знатной женщине считалось неприличным кормить грудью детей, которых поэтому отдавали кормилицам; мать впоследствии имела над ними менее надзора, чем няньки и дядьки, которые воспитывали господских детей под властью отца семейства» [137,206].

Разделение материнских и отцовских ролей существенно различалось в зависимости от социального слоя. В крестьянских семьях, по свидетельству Б.Н. Миронова, «до 7 лет дети воспитывались исключительно матерями, но с лет мальчики постепенно переходили под наблюдение отца, передававшего им навыки и умения, которые необходимо было знать крестьянину, а девочки оставались под надзором матери. Обучение трудовым навыкам стояло на первом месте» [185,238].

Народная педагогика признавала принуждение и насилие нормальными и важными формами воздействия на непослушных. Семейные отношения крестьян несколько гуманизировались только в конце XIX – начале XX века под воздействием городских нравов, отходничества, коммерциализации хозяйства, более активного вовлечения женщин в хозяйственную деятельность. В городских семьях купцов, мещан, ремесленников дети находились в полном подчинении у родителей, с раннего детства помогали им по хозяйству, а когда вырастали, включались в семейное дело отца. Родительские роли в этой среде были практически такими же, как и у крестьян.

В дворянских семьях эмоциональные связи между супругами обычно отсутствовали, так как брак являлся соглашением родительских семей. «Между матерями и дочерьми и между отцами и сыновьями также было мало любви, преобладали отношения идентификации и руководства. Сразу после рождения ребенок переходил на попечение кормилицы и нянек. С 5-7 лет к нему приставляли учителей и гувернеров, позднее дети поступали в учебные заведения в стране или за границей, часто закрытые». Матери и отцы в дворянских семьях мало занимались детьми. Жены обычно находили компенсацию супружеского отчуждения, по крайней мере, «в любви к сыновьям, но не к дочерям. Матерям было предписано наставлять, учить дочерей, но не любить. Мужчины, которым позволяли средства, находили выход в бигамии, другие – в интимных связях с крепостными девушками» [185,259].

Во второй четверти XIX века в русском образованном обществе распространяются либеральные идеи ценности личности, любви, эмансипации женщин и детей. «Особенно сильно изменились отношения между матерями и дочерьми. Лишенные возможности найти применение своим силам на общественном поприще, образованные дворянские женщины стали активно заниматься воспитанием и образованием своих дочерей, так как образование мальчиков по традиции было прерогативой отцов и выбранных последними домашних учителей и учебных заведений» [185,259].

Отдельной строкой необходимо подчеркнуть *проблему отцовства* в истории России. Роль отца как транслятора религиозной нравственности и православных семейных ценностей меняется. Например, Ф.М. Достоевский в 1876 году называет кризис отцовской власти как «идейные метания отцов» [81, 27].

Надо отметить, что эта традиция стала возрождаться в 1990-х по мере появления «новых русских» в России. Детей стало престижно направлять на

учебу за границу, например Англию, США, нанимать домашних высокообразованных учителей, нянь.

В советский период собственно одна из важнейших функций родительства – нравственное воспитание, формирование системы моральных ценностей – была деформирована. Родительство же, как считает А.И. Антонов, выродилось в «конформистское следование общественным требованиям и стандартам содержания детей...в имитацию семейной жизни, «показуху» [8, 11]

Работающие матери и отцы уделяли детям немного времени, часто за детьми присматривали бабушки. В советских семьях интеллигенции матери и отцы в 1980-е годы значительно чаще занимались образованием детей и были осведомлены об их интересах. В этом «узком слое» нарабатывались и практики партнерских, а не подавляющих, авторитарных отношений с детьми. Образованные родители изучали специальную литературу, в том числе переводную, прививали детям «неконформистские» ценности.

В России в 1990-е годы в новых социальных условиях наметился переход от преимущественно государственного воспитания к семейному, что, по крайней мере, теоретически повысило ответственность родителей за детей. В этот период в научной лексике стал употребляться термин родительство.

Однако современная семья далеко не всегда выполняет жизненно важные функции для развития и социального становления ребенка. Такие семьи объединяются понятием «неблагополучная семья». Это семья, в которой ребенок испытывает дискомфорт, стресс, пренебрежение со стороны взрослых, подвергается насилию или жестокому обращению. Понятие «неблагополучная семья» может возникнуть лишь в соотношении с конкретным ребенком, на кого это неблагополучие действует. Только система отношений «семья-ребенок» имеет право рассматриваться как благополучная или неблагополучная. К данной категории исследователи относят семьи, функционирование которой нарушено из-за педагогической некомпетентности родителей. В педагогически некомпетентных семьях общая низкая культура сочетается с отсутствием

культуры педагогической, а главное, с нежеланием что-либо изменять и исправлять в самих себе. В данном аспекте рассмотрим *современные педагогические проблемы семьи*.

Семьи с явной (открытой) формой неблагополучия:

1. Семьи с недостатком воспитательных ресурсов.

- Однодетная семья – наиболее распространенный тип современной российской семьи. Однодетная семья ставит ребенка в затруднительное отношение в общении, получении опыта коллективной деятельности. В такой семье у ребенка нет наставников - старших братьев и сестер, защитника, «старшего», сужается опыт коллективных отношений. Ребенок, с одной стороны, становится центром семьи, которая отдает ему ласку, внимание, заботу. С другой стороны, у родителей стираются педагогические нормы в удовлетворении желаний и потребностей ребенка. У ребенка из однодетной семьи с ранних лет проявляются эгоизм, неразвитость коллективизма, черствость, которые в школьном возрасте принимают устойчивые черты. Пока дети из однодетных семей являлись единицами, они легко обживались во дворе, школе, коллективе, кругу сверстников. Они видели семьи своих товарищей, имели наглядные примеры отношений в многодетной семье. Когда же однодетность стала массовым явлением, отчуждение между детьми приобрело устойчивый характер.

- Неполные семьи, где ребенка воспитывает одинокий мать или отец. Зачастую ребенок «мешает» родителю устроить личную жизнь. Холодность, безразличие, отсутствие эмоционального контакта. У детей из неполных семей часто возникает набор трудностей психологического характера. По мнению И.С.Кона дети, выросшие без отца, часто имеют пониженный уровень притязаний, мальчики с трудом общаются со сверстниками, хуже усваивают истинно мужские роли, но гипертрофируют некоторые мужские черты: грубость, драчливость. С другой стороны, стремясь подольше удержать мальчика возле себя, мать убеждает себя и ребенка в том, что он не может быть

самостоятельным. Ситуация усугубляется, когда в неполных семьях матери чаще, чем в полных, проживают со своими родителями. Характерна инверсия воспитательных ролей, когда роль матери берет на себя бабушка с авторитарными чертами личности, а роль отца играет мать с твердыми чертами и повышенной принципиальностью или же дедушка. Переживания ребенка усугубляются поведением матери, препятствующей встречам отца с сыном

2. **Дисфункциональные семьи.** К этой категории социальные педагоги относят многодетные семьи, семьи беженцев, неработающих родителей, несовершеннолетних родителей. У детей из таких семей наблюдается заниженная самооценка, неадекватное представление о значении собственной личности, что отрицательно сказывается на последующей судьбе. Для родителей характерны культурная ограниченность, бедность чувств, отсутствие духовных связей с детьми.

3. **Конфликтные семьи.**

- Семьи, в которых дети испытывают несогласованные воздействия родителей. Противоречивое воспитание проявляется в подавляющих ребенка взаимоисключающих требованиях матери и отца. Рассогласование во взаимоотношениях с ребенком становится источником возникновения конфликта в семье в целом. Родители либо объединяют усилия против ребенка, либо обвиняют друг друга. Выражается это в виде семейных скандалов, грубости, взаимных угроз и оскорблений. Разрушаются чувство любви, уважения, долга, ответственности друг за друга. Конфликт расшатывает семью и создает потребность освобождения от отношений, ставших неудовлетворительными. Дети из таких семей чаще других нарушают нормы поведения в школе и в общественных местах.

- Семьи, в которых приоритет отдается материальному благополучию. Дети в такой семье растут эгоистами, излишне практичными потребителями. Эти качества поощряются родителями.

- Семьи, в которых родители предъявляют к детям завышенные требования, часто граничащие с жестокостью. Распространены случаи, когда родители вообще не владеют гуманными и разумными методами общения. Неоправданная строгость по отношению к детям, частые наказания и угрозы, эмоциональная холодность или гиперопека могут сделать жизнь ребенка невыносимой, в результате чего он растет озлобленным и жестоким. Родители же продолжают свою линию поведения, руководствуясь исключительно благими целями.

Семьи со скрытой формой неблагополучия.

Наиболее труднодоступными для выявления причин и неблагоприятных условий являются семьи со скрытой формой неблагополучия (внутренне неблагополучные). Это внешне респектабельные семьи. В такой семье доверие к родителям непререкаемо, стремление подражать возникает рано, поэтому дети невольно попадают под влияние родителей – их установок, отношений, взглядов на события, явления, людей. Это влияние осложняется тогда, когда наблюдается расхождение между «правильным» словесным воспитанием и реальными делами, когда родители при детях демонстрируют свое пренебрежение общечеловеческими моральными нормами, игнорируют правила и нормы гуманного поведения. Семейное неблагополучие такого рода состоит в том, что пример, казалось бы, хороших родителей и семьянинов формирует людей бездуховных и циничных. Неблагополучие в семье всегда приводит к неблагополучию психического развития ребенка.

Таким образом, современная семья обнаруживает проблему педагогически несостоятельного, некомпетентного родительства. Оно выражается в незнании методов педагогического воздействия, в недооценке значения семейного воспитания, в отсутствии у родителей потребности в педагогических знаниях. У детей из таких семей наблюдаются нарушения в сфере общения, с повышенной или пониженной эмоциональной реакцией, с

нарушением развития волевой сферы. У ребенка формируется неудовлетворенная жизненная позиция как в детском коллективе, так и в семье.

Наиболее типичные дефекты воспитания:

неприятие ребенка, его явное или скрытое эмоциональное отторжение родителями;

«гиперопека», когда ребенку не дают проявить элементарную самостоятельность, изолируют от окружающей жизни;

непоследовательность и противоречивость воспитания, которая характеризуется разрывом между требованиями к ребенку и контролем над ним, несогласованностью педагогических действий родителей, бабушки, что дезориентирует ребенка;

непонимание закономерностей и своеобразия личностного развития детей и несоответствие требований и ожиданий родителей возможностям и потребностям детей;

негибкость родителей в отношениях с детьми, которая выражается в недостаточном учете ситуации, в заданности и запрограммированности требований, в отсутствии альтернатив в решениях, в навязывании ребенку собственного мнения, в резкой смене отношения к ребенку в различные периоды его жизни (недостаток заботы сменяется ее избытком или наоборот);

аффективность — избыток родительского раздражения, недовольства, беспокойства, тревоги по отношению к детям, что создает в семье эффект суматохи, хаотичности, всеобщего возбуждения;

тревожность и страх за детей, которые приобретают навязчивый характер и лишают родителей жизнерадостности и оптимизма, заставляют их прибегать к постоянным запретам и предостережениям, что заражает детей таким же беспокойством;

авторитарность воспитания — стремление подчинить ребенка своей воле; категоричность суждений, приказной тон; навязывание своего мнения и

готовых решений; стремление к строгой дисциплине и ограничению самостоятельности детей;

использование принуждения и репрессивных мер, включая физические наказания;

постоянный контроль действий ребенка;

гиперсоциальность, когда родители пытаются строить воспитание по определенной (пусть и позитивной) заданной схеме, не учитывая индивидуальности ребенка, предъявляя к нему завышенные требования, без надлежащего эмоционального контакта, отзывчивости и чуткости.

И если при рождении ребенка можно было говорить об их педагогической необразованности, то со временем она перерастает в педагогическую некомпетентность: контакты с ребенком рвутся, влияние на него теряется

На наш взгляд, нарождается **новый социальный институт российской семьи**, с неадекватными традиционными социальными правилами и нормами, не тяготеющий к подобному соответствию, отвечающий потребностям отдельных индивидов. Российская семья демонстрирует тенденцию к запаздыванию за происходящими социально-экономическими переменами.

Подводя итоги, отметим следующее. На основании предложенных подходов к понятию родительства сформулируем его определение: «Родительство – многогранный феномен, который можно рассматривать как совокупное целое, включающее двух человек, решивших дать начало новой жизни и представляющий собой педагогическую модель с целями и задачами и средствами для их реализации. На наш взгляд, родительство – это во многом взаимозаменяемое социальное поведение матерей и отцов и сходные родительские чувства. С другой стороны, существует специфика материнства и отцовства, основанная не только на половом диморфизме, но и из-за длительного исторического периода разделения ролей, разных социокультурных конструктов материнства и отцовства.

Родительское воздействие на ребенка осуществляется постоянно, несмотря на то, осознанно оно или стихийно. Неосознаваемое воздействие, потеря или несформированность целей воспитания ведут к непрогнозируемым результатам. В связи с этим, мы предполагаем основывать психолого-педагогическое формирование родительства на осознании себя родителем, осознании своих педагогических воздействий на ребенка. Соответственно, родительство в современной семье обусловлено целями супругов, их мировоззрением, ценностями и другими факторами. Отсюда следует вывод, что при создании модели взаимодействия семьи и школы в условиях начального образования следует опираться именно на факторы микросистемы (педагогический потенциал семьи) и внутренние факторы (индивидуальные особенности личности).

В современной России происходит трансформация ценностей родительства, смещение семейных ролей, заново осмысливается отношение общества и государства к детям. К проблемам родительства следует отнести постепенное сокращение государственных форм по образованию и воспитанию детей, что фактически повысило родительскую нагрузку не только в сфере воспитания, но и непосредственно образования. Одновременно многие родители не готовы к принятию полной ответственности за детей. На фоне дезадаптации значительной части населения к условиям быстро меняющегося общества увеличивается число матерей и отцов, лишенных родительских прав, возрастает количество отказов от детей, растет детская безнадзорность и беспризорность, насилие над детьми в семьях.

Кроме того, важнейшей проблемой современного родительства становится ослабление взаимодействия семьи и школы, снижение уровня родительской компетенции, что для педагогов начального образования вызывает большие затруднения в воспитательном процессе.

1.2. Понятие родительской компетенции

Роль семьи в обществе несравнима по своему значению ни с какими другими социальными институтами, так как именно в семье развивается и формируется личность человека, происходит овладение им социальными ролями, необходимыми для безболезненной адаптации в обществе.

Практически каждый человек когда-то становится родителем. Качественное, осознанное исполнение родительской роли, наличие или отсутствие родительской компетенции определяет состояние общества, института семьи и психологическое здоровье личности последующих поколений.

Компетентностный подход приобретает в педагогике и психологии все большую популярность. Сегодня с успехом используются понятия «социально-психологическая компетентность», «психолого-педагогическая компетентность», «личностная компетентность», «управленческая компетентность». В самом общем виде под компетентностью понимают систему знаний, навыков, умений, позволяющую решать те или иные жизненные задачи [224,11].

С понятием компетентности связано родственное ему понятие «компетенция», рассматриваемая как частный случай, один из элементов соответствующей компетентности.

Термин «компетенция» широко используется в последнее время в исследованиях, посвященных воспитанию и обучению в школе. В то же время анализ психолого-педагогической и учебно-методической литературы по этой проблеме показывает всю сложность, многомерность и неоднозначность трактовки самих понятий «компетенция» и «компетентность».

Мы считаем важным начать анализ понятия «родительская компетенция» с его лингвистического и философского толкования.

Латинское понятие «competentia» происходит от глагола «competere». Первое упоминание этого понятия связано с римским правом, *beneficium competentiae* – инструмент принятия денег у должника в том объеме, при котором сохраняется его возможность существовать. С XIII века *competentiae* обозначает причитающиеся кому-то доходы. В Германии XV века *competens* личность понимается как ведущая себя соответственно, в страхе перед Богом. В XVI веке изменяющаяся социокультурная ситуация придает понятию компетенция аспект соревнования и конкуренции: компетентная личность, ведущая себя соответствующим образом и при этом, состоящая в соревновании с другими, которые спорят по поводу той же вещи [269].

В 1735 году в энциклопедии Иоганна Генриха Цедлера понятие *Competentia* и *Competenz* связываются со значениями: законная сила судьи, требование. Примерно с 1817 года компетенция начала рассматриваться в смысле прав и обязанностей государственных органов власти, например, судьи, как способность судить о чем-либо на основании знания закона [269].

Слово «компетенция» в философии буквально означает согласованность частей, соразмерность, симметрию. Согласно этимологии, основные формообразующие признаки компетенции – соответствие, совпадение [269].

В философской литературе встречается понимание компетенции как «углубленного знания», «состояния адекватного выполнения задачи», «способности к актуальному выполнению деятельности», «эффективность действий». Большинство исследователей связывают понятие «компетентность» прежде всего со способностью, потенциальной возможностью выполнения определенной деятельности.

Словарь русского языка С.И. Ожегова определяет понятие «компетентный» как «1) знающий, осведомлённый, авторитетный в какой-нибудь области; 2) обладающий компетенцией» [202, 344].

Мы вводим понятие «родительская компетенция» с целью создания модели взаимодействия семьи и школы в условиях современного

начального образования. Считаем, что современные представления о родителстве, социальная ситуация, в которой государство ориентировано на поддержку семейных ценностей, привело к активному изучению феномена компетенции родителей.

Рассмотрим родительскую компетенцию как педагогическую проблему.

Наличие компетенций в различных областях жизнедеятельности рассматривается как основной результат образования человека. Европейские и российские исследователи (Дж.Равен, И.А.Зимняя, А.В.Хуторской и др.) среди проблем реформирования образовательной системы выделяют различные виды компетенций, которыми должен владеть современный человек.

Так, например, В.Хутмакер приводит пять ключевых компетенций: «...политические и социальные компетенции;...компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе;...компетенции, относящиеся к владению (mastery) устной и письменной коммуникацией;...компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества...»[98,51].

В «Концепции стратегии модернизации содержания общего образования РФ» представлены:

- компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности;
- компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности;
- компетентность в сфере социально-трудовой деятельности;
- компетентность в бытовой сфере (включая аспекты собственного здоровья, семейного бытия и прочее);
- компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности [131].

Необходимо отметить, что все исследователи подчеркивают интегративный характер данного свойства личности. Компетентность включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Компетентность

формируется под влиянием всего социального окружения человека, и зависит от его опыта, привычек, характерологических особенностей.

Термин «компетенция» пришел в педагогику из мира труда и предприятий. Как отмечают в своих исследованиях С.Е. Шишов и В.А. Кальней, «в течение последних десятилетий этот мир значительно отточил, заформализировал свои концепты и свою технику оценки и управления людскими ресурсами. Столкнувшись с большой конкуренцией и с быстрым изменением знаний и технологий, мир предприятий направил растущие инвестиции в развитие того, что часто называют «человеческим капиталом» [268,58].

Отметим, что в производственной сфере значительная часть профессий и должностей характеризуется более или менее подробным списком (набором) компетенций, которые используются при найме на работу, повышении квалификации сотрудников.

Исходя из принятого в производственной сфере подхода, С.В. Шекшня определяет компетенцию как личностные характеристики человека, его способности к выполнению тех или иных функций, освоению типов поведения и социальных ролей, как, например, ориентация на интересы клиента, умение работать в группе, напористость, оригинальность мышления [85,106].

В логике этого подхода Н.В. Костенко и В.Л. Оссовский компетенцию рассматривают как составную часть компетентности, понимаемой как интегративное качество личности профессионала, которое включает не только представление о квалификации, но и «освоенные социально-коммуникативные и индивидуальные способности, обеспечивающие самостоятельность профессиональной деятельности» [136,454].

Так, кроме профессиональных стали развиваться социальные компетенции. В то же время на разных этапах развития общества менялись социальные ожидания и предписания к роли родителей в воспитании и развитии детей.

В истории можно найти немало примеров жестокого обращения с детьми. Например, в Древней Греции и Риме было широко распространено детоубийство, поскольку ребенок рассматривался не как личность, а как нежелательный результат половых отношений. В средневековой христианской Европе практиковались жесточайшие избиения детей за малейшую провинность, которые оправдывали желанием «изгнать дьявола» из их душ [250, 7].

В XVII веке в Европе получили широкое распространение идеи Я.А.Коменского, который в своей книге «Материнская школа» описал основы воспитания детей раннего и дошкольного возраста, что должно было помочь родителям правильно формировать личность ребенка. Решающую роль в переустройстве мира Я.А.Коменский отводил семейному воспитанию, считая, что будущий век станет таким, какими будут воспитанные для него граждане [120].

Ф. Арьес, по историческим источникам исследовавший развитие европейской семьи от древности до наших дней, убедительно показывает, что начиная с XVIII века постепенно распространяется точка зрения, что родителям полагается обеспечить материальное благополучие, нравственное воспитание и будущее всех своих детей, а не только сына-первенца, как это было раньше. Более того, если до XVIII считалось правилом отправлять ребенка, едва он подрастет, в люди, на службу, то в более позднее время конечной целью родителей стало обеспечить будущее каждого ребенка в отдельности, поэтому родители полагали невозможным расплывать финансовые средства на слишком большое число детей [13].

Другой выдающийся европейский мыслитель Ж.-Ж. Руссо (XVIII в.) подчеркивал необходимость педагогических знаний и умений, считая, что «всякая мать желает счастья своему ребенку, но часто ошибается в выборе средств воспитания» [228].

И.Г.Песталоцци связывал уровень педагогической компетенции родителей с эффективностью процесса воспитания в семье. Час рождения ребенка, считал он, должен стать первым шагом его воспитания. Но для такого труда мать нуждается в «образовании» и «умении». Без материнской помощи «нежный росток» заглушат сорняки, а искалеченное ими растение не поднимется до свободного и могучего роста, до которого его может поднять разумная любовь образованной матери. Однако если мать выполняет «беспорядочно» желания ребенка, он привыкает подчинять ее волю своей. Так возникает непослушание и упрямство, как следствие низкого уровня родительской культуры матери [214].

Понимание зависимости развития ребенка от развития личности родителя, его готовности к воспитанию следующего поколения складывалось на протяжении длительного времени.

Первые требования к личности человека и его поведению как результату семейного воспитания мы находим уже в библейских заповедях: не убий, не укради, будь почтительным к родителям и старшим и др.

Так, в ранних трактовках Домостроя побои детей родителями являются нормой поведения: «Детей своих воспитати во всяком наказании и страсти божьей, како дети учити и страхом спасати. Казни сына своего от юности его, и покоит тя на старость твою, и даст красоту душе твоей. И не ослабляй бия младенца: аще бо жезлом биеша его, не умрет, но здравее будет» [20,78]. Несколько иное мнение высказывает другой автор «Домостроя» в «Рассуждениях об управлении семьей». Он говорит о том, что «у отца семейства не одна только обязанность наполнять житницы и чуланы, но наблюдать, смотреть и разбирать всякое товарищество детей, следить за поведением детей в доме и вне дома и отучать их от всех дурных привычек, разумными словами, а не гневом и негодованием; потреблять значение, а не силу; не надо быть строгим, суровым и жестоким, когда не нужно, а заботиться

всегда о счастье и спокойствии всего дома; направлять души детей, чтобы они не отступали от дома и от правил жизни» [20,78].

К.Д. Ушинский выступал за широкое распространение педагогических знаний и предостерегал от легкомысленности и «верхоглядства» в этом вопросе, считая, что самый удобный и верный способ ввести в семью «здоровые понятия» о воспитании и обучении – это книги [249, 231].

Считаем, что первым в отечественной педагогике роль семейного воспитания была подчеркнута П.Ф. Каптеревым [108]. Он выявил необходимость подготовки родителей к воспитанию детей. П.Ф. Каптерев является автором многих научных трудов, посвященных изучению проблематики семейного воспитания, и, в частности, автором 59-ти выпусков «Энциклопедии по семейному воспитанию и обучению», «Основных начал семейного обучения», «Задач и основ семейного воспитания». Он организовал в Санкт-Петербурге деятельность популярного в свое время Родительского кружка. Сотни родителей, являясь его членами, слушали лекции видных представителей педагогики, медицины, психологии, общественных деятелей, принимали участие в многочисленных дискуссиях по обсуждению важнейших проблем воспитания, развития и обучения подрастающего поколения.

П.Ф. Лесгафт создал специальное пособие для родителей «Семейное воспитание и его значение». «Главное, – писал он, – понимать ребенка – его психические и индивидуальные особенности, что поможет сознательно руководить личностью ребенка. Ребенок не кукла, существующая для потехи взрослых. С первого дня появления на свет к нему нужно относиться как к человеку с полным признанием его личности и неприкосновенности этой личности. Ребенку нужна родительская любовь. Поэтому взрослые, которые желают ребенку добра, должны ограждать его от контактов с безнравственными людьми. Под влиянием близких ребенок привыкает вникать в состояние другого человека, проявлять справедливость, осознавать собственную неправоту, деятельно заботиться о другом человеке. Поэтому

родители должны быть прежде всего высоконравственными людьми, прекрасно разбирающимися в тонкостях детской души [158, 67].

П.Ф. Лесгафт выделял шесть позиций родителей по отношению к детям, оказывающих влияние на поведение ребенка в семье (не обращают внимание, чрезмерное восхищение, искренняя любовь и уважение, постоянное недовольство, удовлетворение всех прихотей, позиция при влиянии низкого уровня жизни) [158].

П.П. Блонский придавал огромное значение заблаговременной подготовке родителей к воспитанию своих детей, а также призывал создавать педагогические союзы, кружки, курсы, библиотеки, лектории и с их помощью добиваться правильного понимания родителями своих обязанностей перед обществом по отношению к детям. Он настаивал на обязательных медицинских консультациях для молодых людей, планирующих вступление в брак, для того, чтобы снизить риск, связанный со здоровьем будущих детей. Ему же принадлежит идея «педагогических испытаний» для будущих родителей - получение до заключения брака специального документа об уровне знаний по основам семейной педагогики.

Важные идеи, на наш взгляд, по «воспитанию родителей», развитию культуры родительства высказывали С.Т. Шацкий и Н.К.Крупская.

Так, С.Т. Шацкий считал, что «необходимо развить серьезнейшую педагогическую пропаганду среди широких масс населения, и результаты этой трудной и длительной работы должны оказать делу нашего массового воспитания детей огромную помощь [267, 52].

Н.К. Крупская писала о необходимости организовать педагогические консультации для рабочих и работниц прямо на рабочих местах, в красных уголках фабрик и заводов. Несколько позднее Н.К.Крупская выдвинула идею создания специальной книги для родителей (своеобразного учебника семейного воспитания) и радиопередач, которые явились прообразом существовавшей десятки лет популярной передачи «Взрослым о детях» [144,322].

За широкую педагогическую пропаганду для всего населения выступал и А.С.Макаренко. Он призывал организовать обязательные краткосрочные курсы для родителей по основам семейной педагогики, изучать и распространять положительный опыт семейного воспитания [173,44].

Как видим, в отечественной (советской) педагогике уделялось немалое внимание семье и родителям, как значимым взрослым в деле воспитания ребенка. Однако приоритет общественного воспитания в 20-50 гг. прошлого столетия исключил родителей из педагогического процесса. Семья изучалась не как потенциальный или реальный союзник общественной системы воспитания и обучения, а скорее как некий мешающий правильному воспитанию детей фактор, который желательно подчинить обществу и с влиянием которого нужно бороться.

Отметим, что в 60-70 годы двадцатого века в работах И.В. Бестужев-Лада, И.В. Гребенникова, Т.А. Суликовой и других авторов начали появляться различные понятия: «педагогическое просвещение», «педагогическая пропаганда», «органическое сочетание общественного и семейного воспитания родителей», «взаимодействие семейного и общественного воспитания», подчеркивающие важность сочетания общественного и семейного воспитания. Однако разработанные программы педагогического просвещения родителей носили универсальный характер, их содержание было крайне идеологизировано и не учитывало конкретных индивидуальных запросов родителей. Не было педагогических программ для детей определенного возраста, например младенческого и раннего, а также для детей, имеющих те или иные нарушения психофизического развития.

В педагогическую теорию и практику категории «компетентность» и «компетенции» вошли сравнительно недавно. По мнению И.А.Зимней, предпосылками, обусловившими актуализацию компетентностного подхода в современной педагогической науке и практике явились:

- реализация двухуровневой системы подготовки специалистов (бакалавр, магистр);
- идея непрерывного образования в течение всей жизни (life long education) [98,37].

И.А.Зимняя предлагает следующую трактовку компонентной структуры компетентности, согласно которой: компетентность шире знаний и умений, она включает их в себя. Кроме этого компетентность включает эмоционально-волевую регуляцию ее поведенческого проявления. Содержание компетентности всегда значимо для субъекта ее реализации. Исследуя социально-профессиональную компетентность, автор говорит о целостной модели компетентности и парциальных компетенциях, входящих в нее. С этих позиций ею были разграничены три основные группы компетенций по отношению:

- к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности;
- к взаимодействию человека с другими людьми;
- к деятельности человека, проявляющейся во всех ее типах и формах [98, 40].

Считаем, что самые глубокие изменения во взаимодействии семьи и общественной системы воспитания произошли в 90-е годы XX столетия. Это было связано с реформой образования, которая проявилась в признании приоритетной роли семьи в воспитании детей и необходимости взаимодействия с ней. В этот период появляются исследования, посвященные «обучению родителей», «воспитанию родителей», «повышению педагогической культуры» родителей (Е.В. Бондаревская, Т.А.Куликова и др.).

Современная педагогика полагает, что глубокая специфичность и особая значимость семейного воспитания в формировании личности ребенка делает его приоритетным по сравнению с другими воспитательными институтами (детский сад, школа и т. д.).

Таким образом, проведенный нами анализ педагогической литературы позволил выделить следующие **факторы, определяющие значимость семейного воспитания:**

1) глубоко эмоциональный, интимный характер семейного воспитания; оно более эмоционально по своему характеру, чем любое другое воспитание, т. к. строится на кровном родстве и его «проводником» является родительская любовь к детям и ответные чувства (привязанность, доверие) детей к родителям (Ю.Г. Азаров, И.В.Гребенников, В.М.Минияров, А.В.Петровский, А.Г. Харчев и др.);

2) постоянство и длительность воспитательных воздействий в семье (Т.А. Маркова, З. Матейчек и др.);

3) наличие объективных возможностей для включения детей в бытовую, хозяйственную, воспитательную деятельность (Т.А.Маркова, А.Г. Харчев и др.);

4) постепенное приобщение ребенка к социальной жизни и поэтапное расширение его кругозора и опыта (Т.А.Куликова);

5) дифференцированность семейной социальной группы, в которой представлены различные возрастные, половые и профессиональные «подсистемы». Это позволяет ребенку активнее проявлять свои эмоциональные и интеллектуальные возможности, быстрее реализовать их (Ю.П. Азаров, И.В. Гребенников, А.Г. Харчев).

Таким образом, можно сделать вывод, что **личность родителей и их педагогическая культура становятся ведущим измерением современного содержания личностно-ориентированного образования.** Наряду с контролируемым процессом передачи детям своего опыта, своих представлений о нормах и ценностях протекает скрытая трансляция личностного плана родителей, причем не только позитивного, но и негативного характера. Личность родителя всегда как бы «встраивается» в личность ребенка. Поэтому ключевой характеристикой личностно-ориентированного

подхода к помощи семье в выполнении ею воспитательных функций, на наш взгляд, должно являться смещение акцента с воспитания ребенка на воспитание взрослых и развитие родительской компетенции. Духовно-нравственное развитие личности ребенка не может идти в отрыве от созидательного самовоспитания значимых для него взрослых. Искусство воспитания есть искусство создания образцов для подражания. Решение задачи гармоничного развития личности ребенка должно начинаться с помощи взрослым в осознании необходимости собственного внутреннего роста [234,69].

Раскрывая специфику личностно-ориентированного подхода как средства и условия развития личности, вслед за Е.Б. Бондаревской, Н.Б. Крыловой и др. [87,177] считаем, что на его основе строится гуманистическая парадигма, которая является наиболее перспективной для модернизации и обновления современного образования. Целью воспитания и образования становится развитие личности обучаемого, его индивидуальности и неповторимости. Важным является обеспечение непосредственного взаимодействия личностей, через которое осуществляется развитие ценностных ориентации и формирование новых потребностей, происходит становление внутренней модели мира.

По мнению Е.В. Бондаревской, главная идея личностно-ориентированного воспитания состоит в «помощи в поиске смыслов и возвышение личности до уровня понимания, осознания смыслов своего бытия ... путем актуализации субъектного опыта» [32, 15].

Т.А. Куликова подчеркивает значение педагогической культуры родителей, зависимость от нее успешности и результативности воспитания детей. По ее мнению, педагогическая культура – это компонент общей культуры человека, в котором находит отражение накопленный предыдущими поколениями и непрерывно обогащающийся опыт воспитания детей в семье. Педагогическая культура включает несколько компонентов: понимание и осознание ответственности за воспитание детей; знания о развитии,

воспитании, обучении детей; практические умения организации жизни и деятельности детей в семье [149,232].

На наш взгляд, создание условий для поиска личного смысла в собственном жизненном и родительском опыте является главной целью личностно-ориентированного подхода социально-педагогической деятельности.

Рассмотрим психологическую трактовку исследуемого понятия.

Ученые-психологи указывают, что родители являются основными трансляторами социальных и культурных ценностей ребенку. Проблема влияния родителей на развитие личности ребенка интересовала многих зарубежных и отечественных ученых – представителей различных направлений в психологии.

В психолого-педагогической литературе часто используются термины «психолого-педагогическая компетентность родителя», «социально-психологическая компетентность родителя», «родительская эффективность», «эффективное родительство» и т. п., которые рассматриваются как аналоги, часто заменяющие друг друга.

Отметим, что степень разработанности проблемы родительской компетенции в психологии, как и в педагогике, все еще очень низка. Различные аспекты рассматриваемой нами проблемы в зарубежной психологии изучали еще З. Фрейд, К. Хорни и др.

В последние десятилетия проблема рассматривалась отечественными психологами А. А. Бодалёвым, М. О. Ермихиной, Р. В. Овчаровой, В. В. Столиным, Г. Г. Филипповой, И. Ю. Хамитовой и другими.

Отечественными учеными осуществляется изучение различных видов преимущественно профессиональных компетенций. Авторы, занимавшиеся изучением профессиональных компетенций, так же подчеркивают сочетание как специальных, профессиональных знаний, умений и навыков, так и социально-психологических, эмоционально-ценностных позиций специалиста.

Анализируя содержание понятия «родительская компетенция», возьмем за основу рассматриваемый отечественными психологами М.О. Ермихиной [84], Р. В. Овчаровой [201] и др. феномен «родительства». В современной отечественной психологии «родительство» рассматривается как интегральное психологическое образование личности.

По определению Р. В. Овчаровой, родительство – социально-психологический феномен, представляющий собой эмоционально и оценочно окрашенную совокупность знаний, представлений и убеждений относительно себя как родителя, реализующуюся во всех проявлениях поведенческой составляющей. На стадии развитой формы родительство включает в себя родительские ценности, установки и ожидания, родительское отношение, родительские чувства, родительские позиции, родительскую ответственность, а также стиль семейного воспитания [201, 63].

Так Г.Г.Филиппова определяет компетентного родителя, как «установившего с ребенком доверительный контакт, научившегося чувствовать состояние своего ребенка, понимающего его причины, умеющего точно определить, что и как надо сделать для своего ребенка именно сейчас, уверенного в себе и своих действиях» [254, 76].

На наш взгляд, такое определение компетентного родителя соответствует современным представлениям о развитии младенцев, которые свидетельствуют о его социальной готовности к общению с момента рождения, его зависимости от возможностей взрослого положительно организовать это взаимодействие.

Рассмотрим компоненты **родительства** с психолого-педагогической точки зрения.

1. Особенности родительских ценностей состоят в том, что они являются основополагающими для остальных компонентов родительства и реализуются в направленности личности родителя и направленности его поведения. Родительские установки и ожидания включают в себя три уровня презентации:

репродуктивные установки, установки и ожидания в детско-родительских отношениях, установки и ожидания в отношении образа собственного ребёнка [181]. Именно эти факторы во многом определяют особенности родительского поведения.

2.Родительское отношение – относительно устойчивое явление, включающее в себя альтернативные элементы эмоционально-ценностного отношения и способного изменяться в определённых пределах. Родительское отношение реализуется в поддержании контакта с ребёнком, формах контроля, воспитании взаимоотношениями. По утверждению А. Я. Варги, «тип родительского отношения и соотношение его структурных компонентов определяется не только индивидуальными особенностями родителей, но и возрастом ребенка» [43,122].

3.Родительские чувства – значимая группа чувств, занимающих особое место в жизни человека. Родительские чувства противоречивы, реализуются в родительском отношении и родительских позициях.

4.Родительские позиции представляют собой реальную направленность взаимодействия с ребёнком, в основе которой лежит сознательная и бессознательная оценка ребёнка. Родительские позиции реализуются в подвижных коммуникативных позициях.

5.Родительская ответственность – ответственность перед социумом и своей совестью. «Родительская ответственность возникает в контроле своего поведения и семейной ситуации; характеризуется занимаемой ролью в семейном воспитании» [201,47].

6.Стиль семейного воспитания является выразителем взаимодействия перечисленных выше компонентов, его проявления наиболее очевидны. Стиль семейного воспитания намного обширнее, чем другие компоненты родительства.

Мы разделяем мнение Р.Б.Овчаровой, что связь перечисленных компонентов между собой осуществляется через пересечение элементов их

составляющих: когнитивного, эмоционального и поведенческого аспектов, которые являются критериями реализации этих компонентов [201, 52].

Итак, когнитивный компонент – это осознание родителем родственной связи с детьми, представление о себе как о родителе, представление об идеальном родителе, знание родительских функций, образ ребенка. Когнитивный компонент включает знание родителем закономерностей психического развития ребенка. Эмоциональный компонент – это субъективное отношение к себе как родителю, родительские чувства, отношение к ребенку. Поведенческий компонент – это умение, навыки и деятельность родителя по уходу, материальному обеспечению, воспитанию и обучению ребенка, стиль семейного воспитания [191, 78].

Таким образом, отметим, что в основе сложившегося у родителя стиля воспитания ребенка в семье находится определенное родительское отношение к ребенку. Как мы уже указали выше, данный феномен определяется исследователями как целостная система разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера ребенка, его поступков. При этом отмечается, что родительское отношение – это многомерное образование, включающее в себя, по крайней мере, три структурные единицы: интегральное принятие или отвержение ребенка; межличностную дистанцию, т. е. степень близости к ребенку; форму и направление контроля над поведением ребенка. Причем каждое из трех измерений представляет собой сочетание в разной пропорции эмоционального, когнитивного и поведенческого компонента отношения (А. Я. Варга и др.). Выделять три основных компонента: когнитивный, эмоциональный и поведенческий внутри общения родителей с детьми в отечественной психологии принято вслед за В.Н. Мясищевым [191].

Представления родителей о ребенке (когнитивный компонент) могут быть адекватными и неадекватными (В.И. Гарбузов и др.). Адекватное представление – это наиболее полное и объективное знание психических

особенностей ребенка, его интересов, увлечений, склонностей, учет индивидуального своеобразия. Неадекватное представление родителей, как показывают клинические наблюдения, может выступать в виде недооценки психофизических особенностей ребенка, приписывании болезненности (инвалидизация), беспомощности, невозможности существования без родителей, прежде всего без матери (инфантилизация), тревоги о будущем [56,47].

Эмоционально-ценностное отношение родителей к ребенку (эмоциональный компонент) также не одномерно. В.В. Столин выделяет три оси эмоционально-ценностного отношения: симпатия – антипатия, уважение – неуважение, близость – отдаленность [243, 64].

Заметим, что, рассматривая поведенческий аспект родительского воспитания (т. е. систему воздействий на ребенка), исследователи чаще всего выделяют такие факторы, как: доминирование – подчинение; зависимость – независимость; сотрудничество – конкуренция [243,66].

В формировании воспитательной системы в конкретной семье важна роль того, как родители понимают и как они удовлетворяют потребности ребенка (потребность в безусловном позитивном внимании, потребность в принадлежности и любви, потребность в безопасности и защите, потребность к общению) (З. Фрейд, К. Роджерс, Э. Эриксон, К. Хорни, А. Маслоу, Л. Ковар и др.).

Все три указанных нами выше компонента (когнитивный, эмоциональный и поведенческий) имеют равное значение для выработки определенного типа воспитания, и между ними существует тесная взаимосвязь. При этом, как указывает Н.Н. Мизина, «когнитивный (представления) и эмоциональный (отношение) компоненты составляют внутреннюю основу определенного типа родительского воспитания, который внешне проявляется в воспитательных воздействиях и способах обращения родителей с ребенком. Развивающая личность ребенка среда, которая не является чем-то спонтанным и случайным,

должна быть спроектирована, хорошо организована и даже построена» [182, 31].

Основным требованием к развивающей среде является создание атмосферы, в которой будут господствовать гуманные отношения, доверие, безопасность, возможность личностного роста, эмоциональная синтонность (созвучие) и др. И основная роль в этом принадлежит родителям.

Важной заслугой психоаналитического направления является то, что его основатели обращали внимание на ранний опыт взаимодействия родителей с детьми и на различные виды психической травматизации в детском возрасте (З. Фрейд, С. Холл, А. Фрейд, К. Хорни и др.).

А. Адлер считал, что, прежде всего мать, а затем остальные члены семьи, способствуют процессу развития социального интереса ребенка. Согласно теории Э. Эриксона полнота разрешения психосоциальных кризисов раннего возраста зависит в основном от типа родительского поведения в отношении ребенка. Согласно убеждениям К. Хорни, решающим фактором в развитии личности ребенка являются социальные отношения между ним и родителями. Б. Г. Ананьев считал, что на развитие личности биологические и социальные детерминанты влияют комплексно [182, 33].

А. Н. Леонтьеву принадлежит тезис об определяющей роли внешних социальных условий в формировании высших прижизненных способностей. В культурно-исторической теории Л. С. Выготского абсолютизировалась роль социального в развитии и сущности личности. Л. С. Выготский настаивал на том, что среда («социальная ситуация развития») играет роль не обстановки, а источника детского развития.

Согласно С. Л. Рубинштейну, ребенок развивается в условиях воспитания и обучения, т. е. определенным образом организованного воздействия на него. Линию С. Л. Рубинштейна продолжил тезисом об «онтологической нераздельности природного и социального абсолютно на всех уровнях и этапах психического развития человека» А. В. Брушлинский. М. Я. Басов делал

попытки выделить позитивные и негативные условия развития ребенка, исследуя среду. Концепция Д. Б. Эльконина, касающаяся ранних периодов жизни растущего человека, строится на положении о том, что психическое развитие в ранние годы выступает как процесс качественного преобразования отношений «ребенок – взрослый». Повышение компетенции родителей (формирование у них необходимых знаний, обучение их навыкам общения с детьми, разрешению конфликтных ситуаций, улучшению стиля родительского поведения и т. п.) – одно из направлений психологической помощи семье [182].

Таким образом, анализ психолого-педагогических исследований показывает, что все ученые подчеркивают сложную, многокомпонентную структуру родительской компетенции.

Так как компетентное родительство – это важнейшая задача биосоциального предназначения каждого человека, особое значение система непрерывного образования приобретает в период подготовки к рождению ребенка и в первые годы его жизни. В этот период закладываются социальные, когнитивные и эмоциональные основы функционирования личности в социуме. И естественно, уровень компетенции родителей напрямую оказывает влияние на эффективность их воспитательных воздействий на ребенка и его гармоничное развитие.

Все вышеизложенные позиции о компетентном родительстве предполагают активную родительскую позицию в получении необходимых педагогических знаний, постоянную готовность пополнять их и применять на практике. На основании анализа мнений ряда исследователей, мы пришли к выводу, что родительская компетенция является ведущим компонентом родительской культуры и характеризуется определенной суммой психолого-педагогических, физиолого-гигиенических и правовых компетенций, а так же умением родителей применить их в практике воспитательной деятельности.

Итак, основным полем благополучного взаимодействия родителей с ребенком рассматривается интегрирование разных аспектов личного

родительского опыта: когнитивного, эмоционального, сенсорного, психомоторного, духовного, коммуникативного, игрового, рефлексивного и пр.

На основании рассмотренных трактовок исследуемого нами понятия «родительская компетенция» нами выделены такие типы компетенций, как производственные, политические и социальные.

Профессиональная (производственная) компетенция – это составная часть компетентности, понимаемой как интегративное качество личности профессионала, которое включает способность человека действовать в соответствии со стандартами, а также характеристики личности, позволяющие ей добиваться результатов в работе.

Политическая компетенция – (вслед за В. Хутмахером) компетенция, помогающая организовать жизнь в многокультурном обществе.

Социальная компетенция – это освоенная социально-коммуникативная и индивидуальная способность, обеспечивающая взаимодействие человека с другими людьми, коммуникативные связи и самостоятельность какой-либо деятельности индивида.

В социальной компетенции выделим три подструктуры: социально-психологические, социально-педагогические, социально-культурные.

К **социально-психологическим** родительским компетенциям отнесем: родительские ценности, установки и ожидания, родительское отношение, родительские чувства, родительские позиции, родительскую ответственность, а также стиль семейного воспитания.

Социально-педагогическая компетенция, на наш взгляд, – это способность к

- созданию полноценной семейной социальной группы, в которой представлены различные возрастные, половые и профессиональные «подсистемы»;

- установлению внутри семейной группы доверительных контактов с детьми;

- пониманию и осознание ответственности за воспитание детей;
- постоянству и длительности воспитательных воздействий в семье;
- созданию объективных возможностей для включения детей в бытовую, хозяйственную деятельность, формированию практических умений организации жизни и деятельности детей в семье;
- постепенному приобщению ребенка к социальной жизни.

К социально-культурным компетенциям отнесем:

- поэтапное расширение информационного кругозора и опыта родителей, включая гигиенические, этические (поведенческие), правовые аспекты;
- постоянную работу над созданием положительного образа родителя, осознание необходимости собственного внутреннего роста, всестороннее самосовершенствование (культура, искусство, спорт и т.д.)
- умение совместного проживания народных праздников, осмысление традиций, сотрудничество с другими воспитательными институтами;
- формирование педагогической культуры родителя – освоение общей культуры человека, в котором находит отражение накопленный предыдущими поколениями и непрерывно обогащающийся опыт воспитания детей в семье расширение знаний о развитии, воспитании, обучении детей.

Анализ отечественного опыта исследований данного феномена позволяет сделать вывод, что для понимания родительской компетенции, как социально-педагогического феномена необходимо рассматривать ее как сложную систему личностных образований индивида, включающую ценностно-мотивационную, когнитивную, поведенческую и эмоциональную составляющие. Учет эмоционального, ценностного и мотивационного выбора родителя является залогом успешности работы по формированию его родительских компетенций. Осознание и принятие родителями ценности своего опыта, необходимости саморазвития, достижения большей эффективности в воспитательной деятельности являются основой образовательной деятельности.

Однако все вышеперечисленные формулировки компетенций не позволяют судить об их результативности. То есть остается неясным, на достижение каких результатов они ориентированы. Не существует и единой, принятой всеми классификации компетенций. Тем не менее большинство авторов связывают компетенции с эффективным выполнением какой-либо деятельности, в нашем случае – осуществлением родителями воспитательного процесса. Значит, по каким-то параметрам необходимо характеризовать родителя, давая оценку эффективности его воспитательного потенциала; действий, направленных на воспитание ребенка. **Но знания, навыки, способности, мотивы, ценности и убеждения могут рассматриваться как возможные отдельные компетенции, однако сами по себе еще не делают родителя компетентным.** К тому же все эти понятия имеют, как видим, различное толкование и не все используемые значения могут иметь одинаковую безусловную ценность для каждого родителя. Во многих формулировках компетенций отсутствует конкретизация, достаточная для того, чтобы осваивать их как конкретные умения, позволяющие достигать конкретных благоприятных результатов воспитательной деятельности каждой семьи.

Таким образом, проделанный нами анализ психолого-педагогической литературы позволил сформулировать следующее определение данному понятию. **Родительская компетенция – это социально-педагогический феномен, представляющий собой совокупность взаимосвязанных качеств личности родителя, включающих когнитивную, ценностно-мотивационную, эмоциональную и поведенческую составляющие, задаваемых по отношению к своему ребенку, и необходимых для качественной реализации воспитательного воздействия на ребенка.**

Кроме этого, изменяющиеся социокультурные, экологические, политические, идеологические и прочие условия детерминируют изменения в семейной системе, в ценностях и приоритетах родительства, и подтверждают нашу мысль о том, что проблема формирования родительской компетенции является актуальной и нуждается в дальнейшем исследовании.

1.3. Моделирование работы с родителями в современной школе (на примере начальной ступени образования)

Совместная работа педагогов и родителей является ценнейшим инструментом, позволяющим составить для каждого ученика свой воспитательный маршрут, подобрать оптимальный вариант индивидуальной работы. Кроме того, совместная работа взаимно обогащает знаниями каждого из её участников.

В. А. Сухомлинский, сравнивая учителя с врачом, писал: «Как врач исследует множество факторов, от которых зависит здоровье человека, так и педагог должен исследовать духовный мир ребёнка. Наше общение с ним лишь тогда является воспитанием, когда в наших руках научные знания о его личности, когда мы основываемся не на случайных удачах, а на научном анализе»[246, 45]. Подобный научный анализ реально возможен только при комплексном подходе к вопросам взаимодействия учителя-воспитателя с родителями, который предполагает диагностику, целеполагание, планирование, организацию работы и контроль.

Очень важно с первого года обучения и воспитания детей в школе сделать родителей соучастниками педагогического процесса.

Изучение вопроса о взаимодействии учителя и родителей в процессе воспитания подрастающего поколения имеет давнюю традицию. В XIX и начале XX века о необходимости координации семейного и школьного воспитания писали К.Д. Ушинский, В.П. Вахтеров, П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт. Роль семьи и семейной педагогики в воспитании определялась социально-педагогическими взглядами тех, кто обращался к данной проблеме. Основной вопрос - влияние уклада жизни семьи, систематического и целенаправленного воспитательного воздействия взрослых членов семьи, главным образом, матери, на воспитание детей в семье.

Важное место в дискуссии по данной проблеме принадлежит К.Д.Ушинскому. Руководящей идеей педагогической системы К.Д.Ушинского является принцип народности. В основе народного воспитания, по его утверждению, лежит воспитание в семье под влиянием ее традиций и внутрисемейных отношений.

П.Ф. Каптерев подчеркивал, что необходима неразрывная связь различных социальных институтов, которые оказывают влияние на развитие личности; он уделял большое внимание взаимодействию учителя и родителей с целью образования не только детей, но и их родителей; высказывал мысль о том, что семья и школа должны развивать нестандартность личности, ее индивидуальность [108, 267].

В.П.Вахтеров, поставив в основу своей эволюционной педагогики идею развития, целью воспитания в семье и школе считал развитие заложенных природой сил и способностей ребенка. Рассматривая взаимодействие учителя и родителей как сложный и длительный процесс, который охватывает все стороны жизни ребенка, ведущую роль в этом процессе автор отводил учителю [45, 256].

В первые десятилетия XX века вопрос о роли семьи и школы в процессе обучения и воспитания ребенка вызвал бурный научный и практический интерес. В первые годы советской власти в разработку этого вопроса внесли большой вклад П.П. Блонский, С.И. Гессен, А.С. Макаренко, М.М. Пистрак, С.Т. Шацкий.

Т.А. Стефановская, обобщая исследования указанных авторов, отмечает, что в этот период формируются следующие модели взаимоотношений семьи и школы:

– «школа – центр воспитания в социальной среде» – модель, объединяющая воспитательные усилия вокруг ребенка;

– «иллюстративная школа», которая активизирует внимание к семье с целью влияния на улучшение быта семьи, организацию взаимоотношений в ней;

– модель «горизонтальных линий», разработанная В.Н.Шульгиным и предполагающая создание образовательно-воспитательных учреждений, роль учителя в которых заключалась в педагогизации окружающей среды, в помощи саморазвитию, самоорганизации и самообразованию детей и взрослых [242, 35].

С середины 30-х годов XX века в практике взаимодействия учителя и родителей начинает проявляться авторитарное воздействие школы на семью. В этот период укрепляется модель «школа контроля над социальной средой». Ответственность за поведение детей в школе, на улице, в семье, суждения о ней возлагались на учителя. Все это предполагало жесткий контроль семейного воспитания. Каждый дошкольник заранее ставился на школьный учет по месту жительства. Школа, как правило, определяла все параметры жизни ученика, не считаясь с мнениями и пожеланиями ни родителей, ни учащихся. Свои требования к воспитанию школа дополнительно утверждала через фронтальное психолого-педагогическое просвещение родителей («родительские университеты», «педагогические лектории», беседы с родителями по ситуации).

Как правило, программы педобуча, поводы и тематика индивидуальных бесед определялись педагогами. Юридически и фактически семья не могла предъявлять и не предъявляла каких-либо собственных требований к образовательным и иным услугам школы. Тем более она не имела возможности контролировать и официально оценивать ход и результаты учебно-воспитательного процесса. Это означало, что в отношениях со школой семья занимала полностью подчинённое, зависимое положение.

От семьи же требовались безусловная поддержка родителями воспитательно-образовательных усилий школы и государства, посильная помощь своим детям в учебе, контроль их поведения, непременно посещение

родительских собраний, занятий «педагогической лекторией», а так же оказание помощи школе и педагогам в проведении отдельных хозяйственных дел и воспитательных мероприятий.

Что же касается семейного воспитания, то оно имело преимущественно спонтанный характер, опиралось в основном на традиции народной педагогики. Уровень образования большинства родителей существенно уступал образованию школьных педагогов. Благодаря государству школа практически не нуждалась в экономической поддержке со стороны семьи.

В силу всего вышесказанного родительская общественность (равно как и любая иная) не могла претендовать и не претендовала на собственный заказ школе в деле образования и воспитания нового поколения. *Социального* заказа школе на образовательные и иные услуги, исходящего от различных социумов, как такового не существовало, и не могло возникнуть.

В 50-е годы XX века делается попытка обосновать более демократичный стиль взаимодействия учителя и родителей. И.В. Власюк, обобщая работы Л.С. Дмитриевского, А.И. Дулова, К.И. Пекишева, В.М. Синяева, отмечает, что только через взаимодействие семьи и школы можно достигнуть успеха в воспитании. Связь учителя и родителей должна осуществляться через постоянное общение членов семьи со школой. В работе с родителями выделялись два основных аспекта: 1) воспитание характера у ребенка и 2) дисциплина и успеваемость [49, 38].

В 60-70-е годы XX века происходит дальнейшая демократизация взаимодействия семьи и школы. В отечественной педагогике ему уделяли внимание многие ученые: философы (А.И. Аверьянов, Л.М. Архангельский, В.Г. Афанасьев, Л.Г. Буева, И.И. Жбанкова, В.Н. Князев, В.П. Фофанов, О.В. Чернышев); педагоги (Ю.К. Бабанский, Л.Ц. Ваховский, Б.З. Вульф, И.В. Гребенников, Г.Н. Филонов); психологи (А.А. Бодалев, В.В. Давыдов, Я.Л. Коломинский). Методические аспекты взаимодействия учителя и

родителей исследуют Т.В. Вершинина, И.В. Гребенников, С.Э. Карклина, И.Ю. Кузнецов, Е.И. Наседкина.

Во второй половине 80-90-х годов XX века начинаются изменения в системе образования, вызванные реформированием общества. В связи с этим идет интенсивный поиск новых подходов к решению вопроса о взаимодействии учителя и родителей. В указанный период осознается необходимость взаимодействия учителя и родителей в интересах воспитания ребенка, описываются основные формы и методы работы с родителями (О.С. Богданова, Т.В. Воликова, Р.М. Капралова, Н.Е. Кожанова, В.А. Маишева, О.И. Патрушева, Н.Ф. Родионова); определяется содержание работы с родителями (Н.И. Болдырев, К.Н. Волков, Т.П.Гаврилова, И.Д.Демакова, И.Зязюн, И.Клемантович, О.Н.Урбанская); выдвигается идея дифференцированного подхода к взаимодействию с родителями и повышению их педагогической культуры (Г.И.Куцебо, Е.И.Наседкина, В.Г.Онушкин и другие); конкретизируются теоретические положения по организации беседы с группами родителей (Н.П.Иванова, Н.Самоукина, Л.Сарок, Ю.Синягин); раскрываются причины возникающих педагогических конфликтов в семье, даются конкретные рекомендации по оказанию действенной помощи с учетом воспитательных возможностей каждой группы родителей (К.Н.Волков, И.В.Гребенников, В.Н.Гуров, М.М.Рыбакова).

Перемены в социально-экономической жизни общества, произошедшие в последние десятилетия, привели к существенным изменениям и в системе образования, и в самом институте семьи. Однообразие советской школы сменилось современным разнообразием гимназий, лицеев и других типов школ. Внутри одного образовательного учреждения так же возникли уровни и профили образовательно-развивающей деятельности. Расширилась сфера дополнительного образования. Все это обеспечило семье реальные возможности выбора вида (типа) образовательного учреждения и набора

предоставляемых им образовательных услуг. Как следствие появилась возможность прямого и косвенного влияния на школу через свой выбор.

Если еще два-три десятилетия назад ребенок развивался в условиях малого социума – семьи, класса, ближайшего окружения, то сегодня он поставлен в принципиально новую ситуацию, когда уже с дошкольного, младшего школьного возрастов он находится в огромном развернутом социальном, в том числе, новом знаниевом пространстве, где на его сознание буквально давит хаотичный поток информации, идущей, прежде всего, из телевизора, Интернета, перекрывая знания, получаемые от родителей, воспитателей, учителей [253].

Одновременно произошло существенное расслоение семей по социальным и экономическим показателям. Изменилась общая социальная стратификация населения. Формировавшиеся социальные слои начали осмысливать специфику собственных образовательных потребностей и формировать адекватные требования (ожидания) по отношению к образованию и воспитанию собственных детей. В отдельных группах населения уровень образования оказался близким к учительскому, и даже выше. В результате школа оказалась в центре критического внимания родителей, СМИ и общества в целом.

В педагогической литературе все более настойчиво решается задача включения родителей в целостный педагогический процесс, вырабатываются «единые педагогические требования к родителям», в которых перечисляются основные обязанности родителей (ответственность за будущее детей, физическое, умственное, нравственное воспитание и т. д.); в педагогику вводятся такие понятия, как «педагогическое взаимодействие» (Г.И.Щукина), «ценностное взаимодействие» (А.В.Кириякова), «продуктивное учебное взаимодействие» (В. Я. Ляудис); исследуются типы взаимодействия (К.А.Абульханова-Славская, В.Караковский).

Взаимодействие рассматривается как развивающее и развивающееся (Н.Ф.Родионова), как процесс раскрытия творческого потенциала учителя и ученика (В.Г. Рындак, А.П. Тряпицина), как условие актуализации человеческой субъектности (В.В. Горшкова, А.Н. Ксенофонтова), как фактор повышения воспитательного потенциала семьи (О.Ю. Кожурова, М.Б.Шейна), как средство развития педагогических компетенций родителей школьников (Е.Ю. Максименко).

В настоящее время, когда совместная деятельность учителя и родителей приобретает разносторонний характер, взаимодействие учителя и родителей становится объектом специальных научных исследований (В.Н. Белоногова, Ю.С. Бродский, И.В. Власюк, Т.Ю.Гущина, Ш.М. Дундуа, Н.Е. Кожанова, Л.А. Николенко, И.Е. Панова, А.С. Роботова, Н.И. Стрекалова, И.А. Хоменко, О.А. Шостакович, Н.Е.Щуркова).

Рассмотренные теоретические положения современной модели взаимодействия школы и семьи отражены в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) [251].

ФГОС представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации программ образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию. В основе ФГОСа лежит системно-деятельностный подход, который обеспечивает:

- формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию, в том числе в семье;
- проектирование и конструирование социальной среды развития обучающихся в системе образования и семейного воспитания;
- активную учебно-познавательную деятельность обучающихся в различных воспитательных структурах (школа, семья, социальные институты и др.);

– построение воспитательного процесса с учётом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся (в том числе семейных традиций).

ФГОС ориентирован на становление личностных качеств ученика («портрет выпускника начальной школы»), особую роль в развитии которых играют родители как субъекты образовательного процесса:

– любящего свой край и своё Отечество, уважающего свой народ, его культуру, духовные и семейные традиции;

– осознающего и принимающего ценности человеческой жизни, семьи, гражданского общества;

– активно и заинтересованно познающего мир, осознающего ценность труда и творчества;

– умеющего учиться, осознающего важность самовоспитания и самообразования для жизни и деятельности, способного применять полученные знания на практике;

– уважающего своих родителей и других людей;

– осознанно выполняющего правила здорового и экологического образа жизни, безопасного для человека и окружающей его среды.

В основе ФГОС лежат Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России и другие нормативно-правовые и общественные документы.

Названная Концепция представляют собой нормативную основу взаимодействия общеобразовательных учреждений с разными субъектами социализации – семьёй, общественными организациями, религиозными объединениями, учреждениями дополнительного образования, культуры и спорта, средствами массовой информации. Целью этого взаимодействия является совместное обеспечение условий для духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся в семье и школе.

Программа воспитания и социализации обучающихся ориентирована на развитие у них базовых национальных ценностей российского общества, таких, как патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, здоровье, труд и творчество, наука, традиционные религии России, искусство, природа, человечество, начальное формирование которых происходит именно в семье.

Ступени реализации Концепции отражают базовую роль и значимость родителей в данном процессе. Различают следующие ступени:

1. Усвоение ребенком ценностей семьи с первых лет жизни имеет непреходящее значение для человека. Взаимоотношения в семье проецируются на отношения в обществе и составляют основу гражданского поведения человека.

2. Осознанное принятие личностью традиций, ценностей, особых форм культурно-исторической, социальной и духовной жизни его родного села, города, района, области, края, республики. Через семью, родственников, друзей, природную среду и социальное окружение наполняются конкретным содержанием такие понятия, как «Отечество», «малая родина», «родная земля», «родной язык», «моя семья и род», «мой дом».

3. Принятие культуры и духовных традиций многонационального народа России. Важным этапом развития гражданского самосознания является укоренённость в этнокультурных традициях, к которым человек принадлежит по факту своего происхождения и начальной социализации.

4. Сформированность российской гражданственности высшей ступени процесса духовно-нравственного развития личности россиянина, его гражданского, патриотического воспитания. Россиянином становится человек, осваивающий культурные богатства своей страны и многонационального народа Российской Федерации, осознающий их значимость, особенности, единство и солидарность в судьбе России.

Одними из важных условий реализации образовательной программы ФГОС, являются:

- участие родителей (законных представителей) обучающихся в проектировании и развитии образовательной программы образовательного учреждения и условий ее реализации;
- обновление содержания образовательной программы, методик и технологий ее реализации в соответствии с динамикой развития системы образования, запросов обучающихся и их родителей (законных представителей) с учетом особенностей развития субъекта Российской Федерации и др.

Условия реализации образовательной программы должны обеспечивать формирование и развитие педагогической компетенции родительской общественности посредством различных форм просвещения и консультирования.

Программы духовно-нравственного развития и воспитания школьников, разрабатываемые и реализуемые общеобразовательными учреждениями совместно с другими субъектами социализации, должны обеспечивать полноценную и последовательную идентификацию обучающегося с семьей, культурно-региональным сообществом.

Важным условием эффективной реализации задач обучения и воспитания младшего школьника является эффективность педагогического взаимодействия различных социальных субъектов при ведущей роли педагогического коллектива образовательного учреждения [220].

Для обеспечения реализации ФГОС рекомендуется организация комплексной методической работы с родителями и общественностью, которая может быть представлена следующим содержанием (см. Приложение 1).

Взаимодействие учителя и родителей важно на всех этапах школьной жизни, но особую остроту, особое значение оно приобретает в первые годы пребывания ребенка в школе (О.С.Богданова, Л.Р.Болотина, В.С.Глушкова, И.В.Егоров, А.В. Маишева, М.Ф.Матюхина, О.Н.Урбанская, Л.М.Фридман, Н.Е.Щуркова). В эти годы ребенок еще очень тесно связан с семьей, он еще не приобрел нужной способности к самоуправлению своими чувствами, своим

поведением. Тем важнее становится взаимодействие учителя и родителей в начальной школе.

Начальная школа – особый этап в жизни ребенка. Обучающиеся на этой ступени образования требуют особого внимания, как со стороны педагогов, так и со стороны родителей. С поступлением в школу у ребенка осуществляется переход к учебной деятельности, освоение новой социальной позиции, новой роли ученика, расширяется сфера его взаимодействия с окружающим миром, начинается формирование у ребенка положительного отношения к образованию, школе, педагогам и сверстникам, изменение самооценки, которая приобретает черты адекватности и рефлексивности, развитие целенаправленной и мотивационной активности обучающегося, направленной на овладение учебной деятельностью. В результате изучения всех без исключения предметов на ступени начального общего образования у младшего школьника должны быть сформированы личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные универсальные учебные действия как основа умения учиться.

С первых дней пребывания детей в школе учитель и родители сталкиваются с множеством проблем, от успешного решения которых зависит благополучие учеников.

Р.Л.Болотина обращает внимание на то, что «ребенок, переступивший порог школы, часто с трудом адаптируется к новым условиям жизни. В педагогике такое явление называется школьным шоком. Шок наступает у части детей по разным причинам: во-первых, это могут быть нескладывающиеся отношения с новым детским коллективом и педагогом; во-вторых, это несогласованность требований, предъявляемых к ребенку со стороны учителя и со стороны родителей» [30, 23].

Исследования, выполненные О.С.Богдановой и В.И. Петровой, показывают, что целостный процесс воспитания младшего школьника включает в себя органически связанные между собой этапы: дошкольное

воспитание, воспитание в начальных классах, воспитание подростков и т.д. Каждый этап, являясь частью единого целого, имеет относительную самостоятельность и обладает специфическими особенностями и возможностями для формирования личности ребенка. На каждой предыдущей ступени решаются собственные задачи воспитания, а также целенаправленно проводится работа, связанная с общей подготовкой к успешному овладению новыми формами поведения и отношений, к усвоению более сложных норм и правил нравственности, которое будет происходить на последующей ступени [25, 26].

Итак, цель взаимодействия учителя и родителей в начальной школе - формирование личности школьника. В своей работе мы не ставим целью сформировать целостную личность младшего школьника, а лишь отдельные компоненты личности. Опираясь на требования Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования к результатам обучающихся на ступени начального общего образования, в качестве одного из индикаторов эффективности взаимодействия учителя и родителей в начальной школе будем рассматривать формирование следующих личностных универсальных учебных действий:

- 1) способность к самооценке на основе критериев успешности учебной деятельности,
- 2) мотивационная основа учебной деятельности,
- 3) внутренняя позиция школьника на уровне положительного эмоционального отношения к школе [220].

Обсуждая формирование взаимодействия учителя и родителей в начальной школе, необходимо иметь конкретный предмет той или иной цели. Следовательно, можно говорить об общении в триаде «учитель – родители – ученик», отношении, связи и совместной деятельности как о целях формирования взаимодействия учителя и родителей в начальной школе.

Содержание взаимодействия учителя и родителей в начальной школе включает в себя взаимосвязанные и взаимозависимые элементы; общение, отношение, связь, предполагающие коммуникацию как обмен информацией; познание личности учащихся и их родителей; постоянный двусторонний контакт (связь).

Обратимся к организационно-процессуальной подструктуре.

Организационно-процессуальный компонент взаимодействия включает систематичность и непрерывность взаимодействия учителя и родителей, организацию и подведение итогов работы, а также методы, средства, формы и принципы взаимодействия учителя и родителей.

Рассмотрим методы взаимодействия учителя и родителей. Логика исследования побуждает нас рассмотреть понятие «метод».

«Метод воспитания – это модель организации деятельности педагога и ребенка, конструируемой с целью формирования у него ценностного отношения к миру и самому себе» [211, 551]. Под методами осуществления целостного педагогического процесса следует понимать «способы профессионального взаимодействия педагога, учащихся и их родителей с целью решения образовательно-воспитательных задач» [210, 296].

Чтобы уверенно прогнозировать искомый результат, принимать безошибочные решения, педагог должен профессионально владеть методами педагогической деятельности. В выборе метода субъект полностью зависит от того, каким он предвидит результат [211]. Предвосхищение воспитательного результата в сознании педагога создает предпосылки для мысленного конструирования пути (путей) достижения предполагаемого результата.

На практике всегда стоит задача не просто применить один из методов, а выбрать наилучший – оптимальный. Оптимальным называется «наиболее выгодный путь, позволяющий быстро и с разумными затратами энергии, средств достичь намеченной цели» [212, 96].

По характеру методы воспитания делятся на убеждение, упражнение, поощрение и наказание (Н.И. Болдырев, Н.К. Гончаров, Ф.Ф. Королев и другие). К этой классификации тесно примыкает другая система общих методов воспитания, трактующая характер методов более обобщенно (Т.А.Ильина, И.Т.Огородников). Она включает в себя методы убеждения, организации деятельности, стимулирования поведения школьников.

В классификации И.С.Марьенко названы такие группы методов воспитания, как объяснительно-репродуктивные, проблемно-ситуативные, методы приучения и упражнения, стимулирования, торможения, руководства, самовоспитания [212, 98].

Под методом взаимодействия учителя и родителей мы будем подразумевать способы взаимодействия педагога, учащихся и их родителей с целью решения образовательно-воспитательных задач. К способам относятся лекции, беседы, консультации, дискуссии, диспуты, тренинги.

Рассмотрим средства взаимодействия учителя и родителей.

П.И. Пидкасистый называет средством «все то, что использует субъект в процессе движения к цели. Средства опосредуются избранным методом и подбираются для точно определенной педагогической функции» [211, 556].

Средствами педагогического воздействия является слово, мимика, поступок, действия, и его результативность зависит от особенностей тех, кто воздействует и на кого воздействуют; от ситуации, в условиях которой оно осуществляется; от выбора средств воздействия, ясно представляемой учителем цели воздействия и, конечно, от характера отношения между взаимодействующими.

Средства, избранные педагогом, определяют форму воспитательного взаимодействия. Под формой взаимодействия учителя и родителей мы будем понимать, вслед за П.И. Пидкасистым, «доступный внешнему восприятию образ взаимодействия учителя и родителей, сложившийся благодаря системе

используемых средств, выстраиваемых в определенном логическом обеспечении метода работы с родителями» [211, 572].

В педагогической литературе рассматриваются следующие формы взаимодействия учителя и родителей: коллективные, индивидуальные, групповые (Ш.А. Амонашвили, Л.В. Байбородова, Н.И. Гуткина, А.В. Мудрик, Л.И. Новикова, М.И. Рожков, и др.).

В практической работе с родителями учащихся педагог использует указанные формы. Причем, в каждом случае реализуются как традиционные, так и нетрадиционные формы работы. Традиционные формы работы с родителями: родительские собрания, общешкольные и общественные конференции, индивидуальные консультации педагога, посещение на дому. Нетрадиционные формы: интернет-форумы, интернет-конференции, сайт школы, интернет-собрания, электронный журнал, электронный дневник, альбомная педагогика, тренинги [258].

Опираясь на анализ психолого-педагогической литературы, мы выделяем следующие принципы взаимодействия учителя и родителей:

- единство воспитательных воздействий;
- опора на положительное в воспитании;
- личностный подход;
- субъектность;
- гуманизация межличностных отношений.

Принципы эффективного взаимодействия учителя и родителей в начальной школе могут быть реализованы только при наличии определенных педагогических условий. В научно-педагогической литературе под педагогическими условиями понимают совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных в педагогике задач. Мы разделяем позицию, согласно которой педагогические условия нельзя сводить только к внешним обстоятельствам: к обстановке, совокупности объектов,

оказывающих влияние на процесс, так как развитие личности в педагогическом процессе представляет собой единство субъективного и объективного, внутреннего и внешнего, сущности и явления. Поэтому решение проблемы формирования эффективного взаимодействия семьи и образовательного учреждения возможно при учете двух аспектов: организационного (организация образовательного процесса в рамках модели) и психолого-педагогического (взаимодействие субъектов образовательного процесса).

Под психолого-педагогическими условиями эффективного взаимодействия учителя и родителей мы будем понимать совокупность педагогических и психологических обстоятельств, обеспечивающих успешное решение поставленных педагогических задач.

С учетом вышесказанного психолого-педагогические условия будем рассматривать как часть организационно-педагогических условий. Мы определяем *организационно-педагогические условия* эффективного взаимодействия учителя и родителей как совокупность внешних обстоятельств и внутренних особенностей личности всех субъектов образовательного процесса, обеспечивающая учителю возможность организовать успешное, результативное взаимодействие в триаде «учитель – родители – ученик».

Анализ психолого-педагогической литературы [4; 47; 49; 119; 175; 223] показал, что исследователи выделяют разные условия, повышающие результативность взаимодействия учителя и родителей.

Большинство авторов среди условий, повышающих результативность взаимодействия учителя и родителей, указывают на отношение учителя к формированию эффективного взаимодействия с родителями как к цели и критерию эффективности воспитательного процесса, педагогическую подготовку родителей, установление постоянного двустороннего контакта между участниками взаимодействия; высокий уровень коммуникативных умений у педагога, реализацию личностно — деятельностного и диалогического подходов, систематическое и целенаправленное включение в

совместную деятельность всех участников воспитательного процесса, способность учителя к эмпатии и рефлексии, согласованность в оценке воспитанности детей, регулярный учет, изучение и фиксирование результатов воспитанности учащихся, реализацию индивидуально-творческого подхода, создание в ходе взаимодействия для каждого ребенка ситуации успеха, реализацию ценностного подхода, формирование рефлексивной позиции школьников, формирование положительного отношения к взаимодействию у его участников на фоне благополучного эмоционального самочувствия, положительную установку семьи на взаимодействие со школой, взаимодействие субъектов воспитательного процесса на основе учета возрастных и индивидуальных особенностей ребенка, снятие коммуникативных затруднений, возникающих в процессе взаимодействия с семьей, наличие положительного психологического климата в триаде «учитель-родитель-ученик».

Анализ красноречиво показывает, что единого, прочно сложившегося, всеми принятого представления об организационно-педагогических условиях эффективного взаимодействия учителя и родителей в педагогической теории нет: у каждого из предложенных в теории условий есть не более трех сторонников.

Анализ литературы позволил вычленить множество *условий эффективного взаимодействия*. Мы выбрали из данной совокупности четыре основных.

Первое условие: осознание учителем необходимости формирования эффективного взаимодействия с родителями младших школьников как цели и критерия эффективности воспитательного процесса.

Второе условие: реализация личностно-деятельностного, диалогического, индивидуально-творческого подходов.

Третье условие: высокий уровень коммуникативных умений у педагога.

Четвертое условие: способность к эмпатии и рефлексии.

Изложим подробнее нашу точку зрения на содержание организационно-педагогических условий, реализация которых повысит эффективность взаимодействия учителя и родителей в начальной школе.

Первое педагогическое условие эффективного взаимодействия учителя и родителей – осознание учителем необходимости формирования эффективного взаимодействия с родителями как цели и критерия эффективности воспитательного процесса. Цель – главное условие любого воспитательного процесса, предвидение результатов деятельности. Цели должны быть диагностичными. Поставить диагностические цели — значит сформулировать их через задаваемый результат.

Второе педагогическое условие эффективного взаимодействия учителя и родителей – реализация личностно-деятельностного, диалогического, индивидуально-творческого подходов. Подходы определяют позицию учителя, составляют стратегию воспитательной деятельности и обуславливают выбор тактики действий в конкретной ситуации. Мы рассматриваем личностно-деятельностный, диалогический, индивидуально-творческий подходы к взаимодействию с родителями, так как, во-первых, указанные ориентации не взаимоисключают, а дополняют друг друга; во-вторых, в совокупности указанные подходы обуславливают выбор тактики взаимодействия педагога с родителями школьников в период обучения детей в начальной школе, определяет установку на цель-идеал.

Уточним понятие «подход». В последние годы понятие «подход» активно используется в педагогической лексике. Однако приходится констатировать, что частое употребление понятия «подход» еще не является гарантией верного понимания его сущности и точного определения его места и роли в ряду с другими феноменами педагогической деятельности, такими, как цель, принцип, форма, метод, прием. С.И.Ожегов рассматривает подход как совокупность приемов отношения к чему-либо или воздействия на что-нибудь [202, 328].

Мы разделяем точку зрения Е.Н.Степанова и Л.М.Лузиной: «подход – это ориентация учителя или руководителя образовательного учреждения при осуществлении своих действий, побуждающая к использованию определенной совокупности взаимосвязанных понятий, идей и способов педагогической деятельности» [165, 69]. Избирая ту или иную ориентацию, педагог должен убедиться в том, что она способствует достижению успеха в его работе. Воспитательная деятельность педагога строится на основе не одного, а нескольких подходов. Избираемые педагогом ориентации должны быть не взаимоисключающими, а дополняющими друг друга. Вместе они составляют стратегию воспитательной деятельности и обуславливают выбор тактики действий в конкретной ситуации и в определенный промежуток времени.

Третье психолого-педагогическое условие эффективного взаимодействия учителя и родителей в начальной школе: учитель должен обладать высоким уровнем коммуникативных умений. Коммуникативные умения, согласно анализу психолого-педагогической литературы, – главный компонент общения. Педагог в процессе взаимодействия с родителями должен реализовать все функции общения — выступать и как источник информации, и как человек, познающий другого человека или группу людей, и как организатор коллективной деятельности и взаимоотношений. Это, в свою очередь, предполагает наличие у педагога ряда коммуникативных умений.

Основным принципом работы с родителями в современных условиях является отказ от репрессивного характера общения. Традиционное «донесение» родителям об успеваемости детей, об их проступках и прегрешениях с требованием «принять меры», без педагогического анализа причин, результатов наблюдения, рекомендаций, - неприемлемо. Сегодня требуется сформировать конструктивный характер общения родителей со школой и школы с родителями.

Вслед за А.А. Бодалевым и Я.Л. Коломинским, рассматриваем общение как взаимодействие между субъектами воспитательного процесса (учитель,

родители, ученик), осуществляемое вербальными и невербальными средствами, включающее внутреннюю (взаимоотношения) и внешнюю (собственно общение) подструктуры, в процессе которого развиваются, проявляются и формируются межличностные отношения.

Взаимоотношения проявляются в межличностном контакте, который представляет собой коммуникативный цикл, включающий поступок-воздействие и поступок-ответ, что предполагает наличие у педагога коммуникативных умений. Эффективно организованный процесс педагогического общения обеспечивает: реальный психологический контакт, который может возникнуть между субъектами общения; преодоление разнообразных психологических барьеров, возникающих в процессе взаимодействия педагогов, родителей и учащихся (социально-психологические, мотивационные, возрастные, установочные и т. д.); перевод родителей и учащихся с привычной для них позиции ведомых на позицию сотрудничества и, следовательно, их превращение в субъектов педагогического творчества; плодотворные межличностные взаимоотношения педагога, родителей, учащихся, в которых органично сочетаются деловой и личностный уровень общения; целостная социально-психологическая структура педагогического процесса.

Четвертое условие: учитель должен обладать способностью к эмпатии и рефлексии. Данное условие связано с третьим. Для установления обратной связи в процессе общения помогают эмпатийные процессы. Эмоциональная обратная связь достигается через способности передавать партнеру по общению понимание его переживаний и внутренней ситуации, что будет способствовать более эффективному процессу взаимодействия субъектов воспитательного процесса. Способность к эмпатии предполагает наличие у педагога другой способности, рефлексивной, выражающейся в обобщенном умении углубляться в свой собственный психический мир, в особенности своей личности, своего общения с родителями и учащимися.

А.А.Бодалев, изучая взаимосвязь общения и отношения, указывает, что «общение и отношение необходимо рассматривать в сопряжении, так как отношение проявляется и формируется в общении» [27, 122].

Мы разделяем следующую позицию А. А. Бодалева: педагог тогда оказывает воспитывающее воздействие, когда он умеет сопереживать, сочувствовать, проявлять чувство сопричастности, умеет понять другого человека, и считаем, что для установления обратной связи в процессе общения помогают эмпатийные процессы. Эмоциональная обратная связь достигается через способности передавать партнеру по общению понимание его переживаний и внутренней ситуации, что будет способствовать более эффективному процессу взаимодействия субъектов воспитательного процесса.

Опираясь на анализ, выполненный Е.В.Лушпаевой, содержание рефлексивных способностей учителя можно определить как «способность учителя к саморефлексии (осмыслению представлений о себе); к взаиморефлексии и межличностной рефлексии (конструирование характера внутреннего мира партнеров по взаимодействию); к рефлексии ситуаций педагогического взаимодействия с родителями учащихся» [167,15].

Результативный компонент процесса взаимодействия учителя и родителей, который отражает эффективность его протекания, характеризует достигнутые сдвиги в соответствии с поставленными целями. Он предполагает изучение взаимодействия учителя и родителей с использованием следующих методов: 1) наблюдательные: анкетирование, беседа, интервьюирование, тестирование; 2) праксиметрические: изучение педагогической документации; 3) прогностические: педагогический эксперимент как комплексный метод исследования; 4) методы математической статистики при количественной обработке получаемых результатов.

На основании изложенного сделаем следующие выводы.

1. Моделирование взаимодействия учителя и родителей показало его объективную сложность, вследствие чего взаимодействие не может возникнуть

стихийно и нуждается в специальном формировании. Опираясь на подход Б.З. Вульфова и И.П. Подласого к структурной организации воспитательного взаимодействия, представим структуру модели формирования взаимодействия семьи и школы через следующие подструктуры: целевую, содержательную, организационно-процессуальную и оценочную (или результативную).

2. Работа начальной школы и семьи – процесс общения, отношений, связи между субъектами воспитательного процесса. Взаимодействие начальной школы и семьи целесообразно рассматривать как межличностное взаимодействие в педагогическом процессе. Работу начальной школы и семьи объединяет целевой, содержательный, организационно-процессуальный и результативный (диагностический) компоненты. Цель взаимодействия субъектов воспитательного процесса – формирование личности школьника.

3. Специфика процессуальной стороны совместной работы семьи и школы в начальных классах будет состоять в отборе содержания, методов, форм взаимодействия, способов и характера осуществляемых воздействий.

4. Специфика результата взаимодействия учителей и родителей в начальной школе состоит в том, что в качестве такового могут рассматриваться:

- повышение уровня взаимодействия учителя и родителей младших школьников;
- формирование у младших школьников положительной самооценки, становление мотивации учения, положительного эмоционального отношения к школе.

Выявления сущности, содержания, особенностей организации работы семьи и начальной школы недостаточно для формирования эффективного взаимодействия учителя и родителей – необходимо разработать модель эффективного взаимодействия семьи и школы в условиях современного начального образования.

Выводы по первой главе

Анализ литературы по теме диссертационного исследования показал необходимость рассматривать феномен родительства в двух аспектах. С одной стороны, родительство – это во многом взаимозаменяемое социальное поведение матерей и отцов и сходные родительские чувства. С другой стороны, это специфическое материнское и отцовское воздействие, основанное не только на половом диморфизме, но и на разных социокультурных конструктах. Родительское воздействие на ребенка осуществляется постоянно, несмотря на то, осознанно оно или стихийно. Неосознаваемое воздействие, потеря или несформированность целей воспитания ведут к непрогнозируемым результатам. В связи с этим мы предполагаем основывать психолого-педагогическое формирование компетентного родительства на осознании себя родителем, осознании своих педагогических воздействий на ребенка. Компетентное родительство – важнейшая задача биосоциального предназначения каждого человека. Уровень компетенции родителей напрямую оказывает влияние на эффективность их воспитательных воздействий на ребенка и его гармоничное развитие. Родительская компетенция предполагает активную позицию в получении необходимых педагогических знаний, готовность пополнять и применять эти знания на практике, что возможно только в сотрудничестве с другими воспитательными институтами, прежде всего, со школой. Отсюда следует вывод, что при создании модели взаимодействия семьи и школы в условиях начального образования следует опираться именно на факторы микросистемы (педагогический потенциал семьи) и внутренние факторы (индивидуальные особенности личности). В современной России происходит трансформация ценностей родительства, смещение семейных ролей, заново осмысливается отношение общества и государства к детям.

Анализ отечественного опыта исследований позволил сделать вывод, что для понимания родительской компетенции, как социально-педагогического феномена необходимо рассматривать ее как сложную систему личностных образований индивида, включающую ценностно-мотивационную, когнитивную, поведенческую и эмоциональную составляющие. Учет эмоционального, ценностного и мотивационного выбора родителя является залогом успешной работы по формированию его родительских компетенций. Осознание и принятие родителями ценности своего опыта, необходимости саморазвития, достижения большей эффективности в воспитательной деятельности являются основой образовательной деятельности. Однако эффективное взаимодействие учителя и родителей в начальной школе может быть реализовано при наличии определенных организационно-педагогических условий. Под организационно-педагогическими условиями эффективного взаимодействия учителя и родителей следует понимать совокупность внешних обстоятельств и внутренних особенностей личности всех субъектов образовательного процесса, обеспечивающая учителю возможность организовать успешное, результативное взаимодействие в триаде «учитель-родители-ученик».

Моделирование взаимодействия учителя и родителей показало его объективную сложность, вследствие чего взаимодействие не может возникнуть стихийно и нуждается в специальном формировании. Работа начальной школы и семьи – процесс общения, отношений, связи между субъектами воспитательного процесса. Взаимодействие начальной школы и семьи целесообразно рассматривать как межличностное взаимодействие в педагогическом процессе. Цель взаимодействия субъектов воспитательного процесса – формирование личности школьника. Структуру модели формирования взаимодействия семьи и школы раскроем через следующие подструктуры: целевую, содержательную, организационно-процессуальную и оценочную (или результативную).

Таким образом, изменяющиеся социокультурные, экологические, политические, идеологические и прочие условия детерминируют изменения в семейной системе, в ценностях и приоритетах родительства, и подтверждают нашу мысль о том, что проблема формирования родительской компетенции является актуальной и нуждается в дальнейшем исследовании.

**ГЛАВА 2. Опытнo-экспериментальная работа по реализации
модели взаимодействия семьи и школы
в условиях современного начального образования
(на примере Негосударственного образовательного учреждения
дошкольной и общеобразовательной организации «Центр образования и
развития»)**

**2.1. Диагностика родительской компетенции у родителей учащихся
первых классов средних общеобразовательных школ г. Омска**

Изучение проблемы взаимодействия семьи и школы в условиях современного начального образования в свете компетентностного подхода является на сегодняшний день одной из актуальных проблем в педагогике. В связи с этим возрастает необходимость формирования родительской компетенции у родителей учащихся начальной школы.

С целью реализации модели взаимодействия семьи и школы в условиях современного начального образования нами была организована опытнo-экспериментальная работа, которая проходила в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. Выявленные нами основные компоненты родительской компетенции у родителей учащихся начальной школы (когнитивный, ценностно-мотивационный, эмоциональный и поведенческий) позволили определить исходные позиции в организации экспериментальной работы.

Цель опытнo-экспериментальной работы – реализация модели взаимодействия семьи и школы в условиях современного начального образования (на примере НОУ ДОО «Центр образования и развития»)

Задачи опытнo-экспериментальной работы:

1. Используя комплекс диагностических методик, провести исследование когнитивного, ценностно-мотивационного, эмоционального и

поведенческого компонентов родительской компетенции у родителей первоклассников школ г. Омска;

2. Разработать и апробировать модель взаимодействия семьи и школы в условиях современного начального образования на базе НОУ ДОО «Центр образования и развития»;

3. Выявить эффективность модели взаимодействия семьи и школы в условиях современного начального образования.

Исследование проводилось в 2008-2015 гг. на базе БОУ «Гимназия №12», БОУ «Гимназия №147», МОУ «СОШ №101» г. Омска, а также на базе Негосударственного образовательного учреждения дошкольной и общеобразовательной организации «Центр образования и развития» г. Омска среди родителей учащихся 1 классов четырех лет набора 2007-2010 гг. и этих же родителей учащихся теперь уже 5-8 классов.

На констатирующем этапе (2008-2009) был разработан научный аппарат исследования, осуществлялись изучение и анализ теоретических источников, проводились наблюдения за деятельностью родителей и детей. В результате определились цель, задачи, гипотеза и методы исследования. В исследовании принимали участие 436 родителей первоклассников школ г. Омска, в том числе 114 родителей первоклассников НОУ ДОО «Центр образования и развития», 58 учащихся начальной школы, 20 педагогов (всего 514 человек). В процессе проведения констатирующего этапа экспериментального исследования был установлен исходный уровень родительской компетенции у родителей учащихся начальной школы.

На формирующем этапе (2010-2012 гг.) была создана и реализована модель взаимодействия семьи и школы в условиях современного начального образования на базе НОУ ДОО «Центр образования и развития». Формирующий этап исследования охватил 114 родителей учащихся первых классов НОУ ДОО «Центр образования и развития», которые составили *экспериментальную группу*. Родители, не участвующие в проекте реализации модели взаимодействия семьи и школы, условно объединены в *контрольную группу*.

На контрольном этапе (2012-2015 гг.) была проведена повторная диагностика родительской компетенции у родителей учащихся - выпускников начальной школы по результатам апробации модели взаимодействия семьи и школы в условиях современного начального образования.

Констатирующий этап исследования когнитивного компонента родительской компетенции

Диагностика когнитивного компонента родительской компетенции была проведена в двух направлениях:

1. Нами разработана анкета для родителей (Приложение 2). Критериями оценки уровня воспитательной деятельности родителей в семье и уровня собственных умений общения являются 3 показателя:
 - понимание необходимости формирования умений межличностного общения;
 - соблюдение родителями этики общения с ребенком;
 - соблюдение родителями норм межличностного общения между собой в присутствии ребенка.

2. Использована методика «Родительское сочинение».

В модифицированном варианте данной методики в форме незаконченных предложений особенности родительской позиции выявлялись по одиннадцати шкалам: «Открытая», «Сравнительная оценка ребенка», «Значимые характеристики ребенка», «Позитивные особенности ребенка», «Идеальные ожидания», «Возможные страхи, опасения», «Реальные требования», «Причины трудностей», «Анамнестические данные», «Интересы, предпочтения ребенка», «Ситуация «Мы-взаимодействия» (Приложение 3). Методика позволила нам выделить определенные компоненты родительской позиции, включающие в себя образ ребенка, образ отношений в семье, образ самого родителя.

Блок «Образ ребенка»: здоровье, физическое состояние; внешность; эмоциональные особенности; личностные качества; интеллектуальное развитие;

тендерная идентификация; саморегуляция (энергетические и деятельностные характеристики); возрастной статус; предпочтения, интересы; отношения с окружающими (со сверстниками, взрослыми); достижения; перспективы, жизненные планы; анамнестические данные.

Блок «Образ ребенка» включает в себя идеальный и реальный образы ребенка. Идеальный образ ребенка отражается в декларируемых родителями целях и ценностях воспитания, их представлениях о будущем ребенка (учеба, профессия, личностные особенности, сравнение ребенка с родителем), страхах и опасениях родителей.

Реальный образ ребенка включает в себя представления родителей о значимых особенностях и качествах ребенка, его интересах, особенностях отношений с взрослыми и сверстниками.

Блок «Образ отношений в семье»: особенности позиции во взаимодействии, эмоциональный компонент отношения, совместная деятельность, принятие ребенка, воспитательная позиция (требования, запреты, санкции, контроль), ожидания.

Блок «Образ отношений в семье» включает в себя знания родителей о воспитательных требованиях в семье, особенностях совместной деятельности родителя и ребенка и отношениях с другими взрослыми в семье.

Блок «Я как родитель»: личностные качества, эмоциональное состояние, воспитательная компетентность, ожидания, факты биографии (развод, смена работы, болезнь и т.д.).

Дополнительные сведения может дать количественный анализ результатов написания сочинения. Он становится возможен за счет применения субъективной шкалы оценок высказываний по критерию «принятие–отвержение» ребенка. Отношение родителя к ребенку может характеризоваться как безусловное принятие, условное принятие, амбивалентное отношение, индифферентное отношение, скрытое и явное отвержение.

Сочинения родителей анализировались по следующим критериям: распространенность среди высказываний определенных содержательных

категорий, их эмоциональный знак, особенности временной перспективы высказываний (временная направленность на настоящее, прошлое, будущее) и центрированность высказываний (на ребенке, на родителе, на отношениях между ребенком и родителем). Также был подсчитан коэффициент распространенности описания и коэффициент значимости блоков «Образ идеального ребенка», «Образ реального ребенка» и «Образ отношений в семье».

По итогам диагностического исследования, проведенного по методике «Родительское сочинение», нами были выделены пять типов детско-родительского взаимодействия: *конфликтный, гармоничный, дистантный виды и доминантный*, подразделяемый в зависимости от субъекта доминирования на виды «доминирующий родитель – покорный ребенок», «доминирующий ребенок – потворствующий родитель» (см. таблицу 1).

Таблица 1.- Типы взаимодействия родителя и ребенка

Название группы	Характер взаимодействия	Кол-во человек	%
1. Конфликтный тип	несогласованное «Мы»	105	24,1
2. Гармоничный тип	комплементарное «Мы»	17	3,9
3. Дистантный тип	взаимодействие «рядом»	57	13,1
4. Доминантный тип «Родитель-диктатор»	доминирование–подчинение	174	39,9
5. Доминантный тип «Ребенок-диктатор»	доминирование–подчинение	83	19,0
Итого:		436	100

Как следует из данных таблицы 1, в исследуемых группах преобладает доминантный тип взаимодействия, в котором лидирующая роль отводится родителю, реализующему доминантный стиль руководства (39,9%).

Вместе с тем, достаточно распространенным оказывается противоположный тип доминантного взаимодействия с доминирующим ребенком и потворствующим родителем (19%). Не может не вызывать тревогу то обстоятельство, что лишь 3,9% опрошенных родителей обнаружили

гармоничный тип взаимодействия. Достаточно часто встречаются конфликтный и дистантный типы взаимодействия (по 24,1% и 13,1% соответственно).

На основании полученных данных нами описаны особенности родительской позиции при различных типах взаимодействия с ребенком.

Конфликтный тип взаимодействия выявлен в 105 сочинениях (24,1%). Основным характерным отличием образа ребенка при конфликтном типе взаимодействия является то, что он менее дифференцирован по сравнению с другими типами. Интересно, что при прямой оценке особенностей ребенка родителя в основном волнует развитие определенных способностей (спорт, музыка) и физическое благополучие ребенка (хорошо кушает, здоров, красив). Родители отмечают, что их ребенок лидирует, не старается с ними подружиться, найти общий язык. Таким образом, у конфликтных родителей образ ребенка ориентирован в основном на внешнюю активность: определенные достижения ребенка в интеллектуальной, коммуникативной, деятельностной сферах; физическое состояние (здоровье, внешность, физическая активность). Родители из конфликтной диады ориентированы на настоящее. Образ ребенка в целом имеет эмоционально-положительную окраску. Исключение составляет образ ребенка в прошлом с приоритетом нейтральных по знаку высказываний (67,7%), в особенности при сравнении ребенка с другими детьми (50,3% нейтральных высказываний). По критерию эмоциональной направленности будущее представляется родителям более позитивным, чем настоящее (ожидания в 98,4% случаях позитивные).

При конфликтном типе родители относятся к ребенку в прошлом по большей части эмоционально нейтрально. Все значимое и важное для них происходит в настоящем, при этом в будущем ребенок видится более позитивно, чем в настоящем.

Образ отношений с ребенком положительно окрашен (78,2% положительных высказываний). Приоритет каких-либо определенных категорий в образе отношений между ребенком и родителем не выявлен. Родители в равной степени отмечают дружбу, любовь, близость во взаимоотношениях с ребенком.

Совместная деятельность строится вокруг чтения, пения и свободного времяпрепровождения.

Гармоничный тип взаимодействия выявлен в 17 сочинениях (3,9%). Наиболее значимыми характеристиками в реальном образе ребенка для родителей являются его личностные особенности. Интересно, что в отличие от других групп большинство родителей отмечают доброту как основное качество их ребенка. Родители также отмечают такие личностные качества ребенка, как открытость, непосредственность, наивность, добродушие. При сравнительной оценке качеств ребенка фокус образа смещается в сторону коммуникативной сферы («находит общий язык», «общительный» «со всеми играет»). В целом эмоциональный знак реального образа ребенка у данной группы родителей положительный.

Диапазон предпочтений в сочинениях этих родителей в образе детей достаточно широкий, но наиболее выражены игровые предпочтения. Чуть менее выражена категория «чтение», еще менее – вкусовые предпочтения, любовь к животным/растениям, просмотр телевизора. В некоторых случаях в сферу интересов родитель включает себя или другого родителя («играть с папой», «сидеть дома с мамой»). Причины негативных проявлений в поведении ребенка (трудностей) родители из гармоничных диад видят в особенностях развития волевой сферы («неусидчив, рассеян»), внутрисемейного взаимодействия («не слушает», «перенимает не то, что хотелось бы»), в коммуникативной сфере («скован», «не имеет близких друзей»).

Родители сами склонны рассматривать себя в контексте трудностей ребенка («просит меня, когда мне некогда», «приходится говорить ему по несколько раз»). Предъявляемые ребенку требования касаются его эмоциональной сферы («перестал плакать», «расстраиваться», «переживать») и интеллектуальных занятий («писал», «читал», «занимался»). Вообще, плач упоминается матерью значительно чаще, чем в других диадах. Такие негативные эмоциональные реакции, как раздражение, злость, вообще не упоминаются. Ожидания концентрируются вокруг здоровья («чтобы не болел», «вырос крепким») и часто носят обобщенный характер (в форме пожеланий ребенку

хорошего в дальнейшей жизни). Опасения родителей также носят обобщенный характер («в жизни будет нелегко, тяжело») или связаны со здоровьем ребенка.

В образе идеального ребенка у родителей, наряду с когнитивной и физической сторонами, достаточно значимой являются эмоционально-личностная («спокойный», «счастливый», «умный», «здоровый»). Образ ребенка в прошлом достаточно дифференцирован. В основном для родителей важно, каким было внутрисемейное взаимодействие с ребенком. Важно отметить, что почти во всех высказываниях просматривается эмоциональная включенность родителей во взаимодействие с ребенком («радовала меня», «мы много путешествовали», «все его баловали», «я пыталась лучше ее узнать»). На отрицательном полюсе высказываний в основном упоминаются эмоциональные проявления ребенка (капризы, плач, беспокойство).

Среди пережитых ребенком трудных ситуаций отмечаются разлука с родителями (до нескольких месяцев), болезнь (нахождение в больнице). Причем на том же уровне выраженности находится и показатель отсутствия трудных ситуаций у ребенка в прошлом, т.е. мы не можем говорить о каких-либо определенных тенденциях в этой области.

Гармоничный тип взаимодействия отличается тем, что образ отношений с ребенком у родителей характеризуется как дружеский. По сравнению с другими группами в гармоничных диадах родители чаще говорят о любви во взаимоотношениях с ребенком. Эмоциональный знак высказываний по шкале «Ситуация «Мы-взаимодействия» максимально положительный (86,9% положительных высказываний). Категории ответов по «Открытой» шкале сочинений достаточно размыты. Интересно, что, по сравнению с другими типами диад, здесь наиболее выражена центрированность высказываний на отношениях с ребенком («он сильно привязан ко мне», «хочу поскорее увидеть его»).

Дистантный тип взаимодействия выявлен в 57 сочинениях. В образе ребенка при дистантном типе взаимодействия были выражены следующие категории высказываний: самостоятельность, послушание, коммуникативные и личностные качества. Интересно, что среди значимых личностных характеристик

ребенка всего один раз упоминалась доброта. В других группах доброта упоминалась значительно чаще.

В рассматриваемых сочинениях в реальном образе ребенка наблюдается тенденция к подчеркиванию близости («я вижу в ней себя», «разговаривает со мной по душам», «рассуждает со мной о жизни»); и в то же время к удовлетворенности тем, что ребенок может сам себя занять, самостоятелен («занят увлекательным делом – лучше, если самостоятельно», «всегда сам может найти себе занятие»). В коммуникативной сфере также наблюдалась амбивалентность отношения к ребенку («он всех заводит», «ей трудно найти партнера по игре»). Эмоциональный знак образа реального ребенка по шкале «Значимые характеристики ребенка» выраженно-нейтральный (57,2%) или амбивалентный (14,4%), а по шкале «Сравнительная оценка ребенка» 22,3% отрицательных высказываний. При этом мать подробно говорит об увлечениях ребенка разнообразными занятиями. Среди предпочтений родители в основном отмечают те, где ребенок сам себя может занять: игра, рисование – по шкале «Позитивные особенности ребенка»; ТВ, игра, чтение, продуктивные виды деятельности – по шкале «Интересы, предпочтения ребенка».

Среди основных причин трудностей родители называют непослушание и упрямство ребенка с акцентом на то, что им приходится предпринимать что-то для преодоления позиции ребенка («приходится по несколько раз просить», «не убирает за собой», «ленится»). Те качества, которые не нравятся в ребенке, сформулированы в достаточно резкой форме (эгоизм, лень, упрямство). В отличие от других групп, в сочинениях нет указаний на негативные эмоциональные реакции ребенка (например, конфликтные проявления, плач). Образ ребенка в прошлом (шкала «Анамнестические данные») отражает наличие дистанции в отношениях («был очень спокойным, до пяти лет все делал сам», «раньше было меньше хлопот», «почти никогда не плакал», «я никогда не выделяла ее, старалась ровно относиться»). В основном родители констатируют, что в прошлом с ребенком не было проблем.

Интересно отметить, что, описывая идеальный образ ребенка, родители хотят, чтобы ребенок больше внимания уделял чтению. Почти нет упоминания о творческих, продуктивных видах деятельности или о физических тренировках (музыка, рисование, спорт, игра и т.п.). В одном случае упоминается обучение (занятия по подготовке к школе). Идеальные ожидания родителей в основном касаются обучения в школе. Они часто упоминают здоровье ребенка («был здоровым и хорошо учился»). Лишь в одном случае мать упоминает о положительных перспективах своих отношений с ребенком («всегда с ней будем друзьями»). Как тенденция – значимость внешней оценки ребенка («я ей гордилась», «мне не пришлось бы за него краснеть»). То же обнаруживает и шкала «Ситуация «Мы-взаимодействия» («приятно, когда знакомые говорят хорошее о ребенке»).

Образ отношений с ребенком описывается родителями без превосходных степеней качественных прилагательных. Не встречаются такие описания отношений, как, например, в гармоничной группе («замечательные», «прекрасные», «чудесные»). Родители констатируют без выраженной эмоциональной включенности, что отношения с ребенком «строятся на доверии», «характеризуются взаимопониманием», «мы хорошо относимся друг к другу».

Тип взаимодействия *«Доминирование: Родитель-диктатор»* выявлен в 174 сочинениях. Образ ребенка у авторитарного родителя имеет несомненное качественное своеобразие. При сравнении своего ребенка со сверстниками родители отмечают значительную степень зрелости своего ребенка («рано повзрослела», «более ответственна», «рассудительна не по годам», «выглядит старше»). Значимой категорией для авторитарных родителей являются коммуникативные качества ребенка, причем родители оценивают их как позитивно («очень общителен», «коммуникабелен», «охотно идет на контакт»), так и негативно («плохо контактирует», «всегда уступает нагловатым детям», «недостаточно раскован»).

Среди значимых характеристик ребенка родители этой группы наиболее часто называют личностные и волевые качества. Среди позитивных личностных

качеств преобладают отзывчивость, открытость, дружелюбие, справедливость, умение прощать. Значимых негативных личностных качеств по выборке не выявлено. К волевым качествам родители относят упрямство, упорство, настойчивость, умение доводить дело до конца.

При оценке позитивных особенностей ребенка для родителей также приоритетными являются личностные качества ребенка (доверчивость, доброта, желание помочь), а также послушание («слушается и помогает», «помогает мне и слушает родителей») и позитивное эмоциональное состояние («жизнерадостный», «веселый», «в хорошем настроении»).

Интересно, что в высказываниях по шкале «Сравнительная оценка ребенка» выражена тенденция центрированности родителей на себе, своих переживаниях и на близости с ребенком. Например, при ответе на вопрос «Когда мы с ним/ней бываем среди других детей...» на положительном полюсе такие высказывания, как: «мне с ним легко», «нам очень хорошо», «мне бывает приятно наблюдать за ней», на отрицательном – «он предпочитает не замечать, что рядом есть мама», «полностью переключает на них свое внимание».

Основной причиной трудностей во взаимодействии с ребенком родители называли непослушание («не могу ее переубедить», «упрямится, хотя знает, что не права»). Здесь наиболее часто использовалось определение «упрямство». Две матери написали о склонности ребенка к лени и вранью.

Образ ребенка в прошлом имеет положительную эмоциональную окраску. Родители отмечают, что с ребенком было в основном легко и называют различные качества ребенка: внешность («был похож на медвежонка», «был как одуванчик»), физическую активность («был шустрым, подвижным»), когнитивное развитие (речь, память, любознательность). Пережитые ребенком трудности в основном связаны со здоровьем и сепарацией.

В идеальном образе ребенка среди требований к ребенку преобладает категория послушания («хотелось бы, чтобы ребенок перестал пререкаться, капризничать, упрямиться»). Наиболее часто в этой категории употребляется глагол «упрямиться». Родители предъявляют к своему ребенку требование быть

активным (перестал бы «стесняться рассказывать стихи», «быть таким застенчивым», «всего бояться»), но при этом послушным и позитивно эмоционально настроенным. Большинство родителей, очерчивая круг желательной активности ребенка в будущем, говорят о достижении успехов в обучении. Вообще, «достичь» и «добиться» – наиболее часто употребляемые здесь глаголы.

Та же тенденция наблюдается и в идеальных ожиданиях. По данной шкале достаточно много отрицательных высказываний, касающихся послушания («не был бы таким упрямым», «почаще бы прислушивалась к тому, что ей говорят, что от нее требуют» и в то же время «был бы поупорнее») и коммуникативных качеств («чтобы был более коммуникабельным», «чтобы легко сходилась с людьми»). Авторитарные родители чаще, чем в других группах, говорят, что ожидают от ребенка приобретения конкретных умений и навыков («научился кататься на коньках», «научилась шить, вязать», «развила способности к рисованию», «делала мелкую домашнюю работу», «продолжала занятия танцами как можно дольше»), т.е. ожидания в отношении ребенка достаточно конкретизированы. Ожидания также касаются дальнейших отношений с ребенком, в основном в аспекте помощи родителям и взаимного доверия («вырастет и будет помогать маме», «вырастет заботливым сыном», «мы были бы лучшие подруги», «отношения были бы доверительные»). Упоминания об эмоционально-личностных качествах в ожиданиях практически отсутствуют. Родители хотели бы, чтобы их ребенок был нежнее, меньше тревожился, был более уравновешен.

Возможные страхи и опасения касаются в основном оказания внешнего влияния на ребенка («подчинится чужому влиянию», «обращает внимание на отрицательных героев», «вливают плохие поступки других детей», «попадет в плохую компанию», «чтобы кто-то командовал им»), послушания и потери близости с ребенком. Среди основных эмоционально-личностных качеств, которые родитель не хотел бы видеть в своем ребенке, – застенчивость, нерешительность, тревожность, излишняя эмоциональность, ранимость. Но о них

родитель говорит мало. Родители хотят видеть своего ребенка решительным, стойким, послушным, независимым от внешнего окружения и опасается потери влияния на ребенка.

В образе отношений с ребенком (шкала «Ситуация «Мы-взаимодействия») превалирует категория дружбы, даже подчеркивается равенство позиций родителя и ребенка («общаемся на равных», «учим друг друга»). Общий эмоциональный знак высказываний – положительный, но без выраженных превосходных степеней в описании отношений с ребенком. Эмоциональная оценка отношений сдержанная («неплохие», «нормальные», «пока хорошие», «можно назвать гармоничными», «дружеские, но до определенной степени»).

В открытых высказываниях родители много внимания уделяют своим переживаниям относительно ребенка (интерес, гордость, волнение, радость). Родителями декларируется чувствительность к состоянию ребенка. В образе ребенка приоритет коммуникативных качеств сохраняется.

Тип взаимодействия *«Доминирование: Ребенок-диктатор»* выявлен в 83 сочинениях.

В образе ребенка среди значимых характеристик выражены волевые качества («требователен», «настойчив», «стремится добиться чего-то» «целеустремленность»), личностные качества («серьезность», «спокойствие», «прямолинейность»). Родители отмечают также любознательность и речевую активность ребенка (силен в разговорах, спорах, сочинении историй). Сравнивая своего ребенка с другими детьми, они отмечают удовлетворенность поведением ребенка («прекрасно себя ведет», «довольна его поведением и мне редко бывает за него стыдно»). Среди категорий высказываний наиболее выражена категория коммуникаций («ищет общения и лидерства», «быстро вливается в игру», «общительна и рассудительна»).

По шкале «Позитивные особенности ребенка» родители отмечают способность ребенка к адекватному и самостоятельному построению коммуникаций («знает, с кем разговаривать и с кем не надо», «умеет разбираться в людях»). Зрелость, которую отмечают родители, отражается также в

подчеркивании характеристик, относящихся к гендерным показателям («умеет пользоваться косметикой, делает себе прически», «защищает девочек», «интересуют отношения между полами», «любит наряжаться»).

В прошлом родители отмечают, что ребенок был «более беспокоен, чем сейчас», «доставлял больше хлопот», «был капризным», «часто плакал». К пережитым трудным ситуациям родители относят болезнь, сепарацию с близкими взрослыми и адаптацию в детском саду. По сравнению с другими группами, потворствующий родитель чаще отрицает ситуацию возможных пережитых трудностей в анамнезе ребенка.

Среди интересов и предпочтений ребенка в большинстве случаев выражен интерес к продуктивным видам деятельности (рисованию), игре, просмотру телевидения.

Ребенок в такой диаде в глазах родителя «самостоятелен», «рассудителен», «смел», «серьезен», «коммуникабелен», «настойчив», «неусидчив», «упрям». В отличие от других групп, среди эмоционально-личностных качеств в образе ребенка почти не встречается упоминания о тревожности, плаксивости.

В идеальном образе ребенка потворствующие родители, в отличие от других групп, более ориентированы на получение ребенком образования, причем чаще упоминается высшее образование («будет учиться в институте», «окончит школу и поступит учиться дальше», «будет ученым», «будет учиться в России»). Значима для них также волевая сфера («был более внимателен», «сдержан», «усидчив», «уравновешен», «вынослив»).

Требования, предъявляемые ребенку, в основном касаются послушания и самоконтроля. Наиболее яркими иллюстрациями здесь служат высказывания: «бесится или чего-то требует измором, пока ему не уступят», «капризничает и делает что-то из вредности, назло», «ноет, пытаясь добиться того, что хочет». Двое родителей отмечают неусидчивость, упрямство и даже эгоизм ребенка (что не встречается в других группах). Опасения касаются личностных особенностей, самоконтроля, здоровья, внешних влияний. Потворствующий родитель не всегда уверен, что ребенок оправдает его надежды. Это тоже специфично только для

данной группы диад. Встречаются случаи, когда родитель отмечает, что ребенку «с его характером будет трудно в жизни». В образе отношений с ребенком родители делают акцент на совместной деятельности. Наречие «вместе» встречается достаточно часто, причем родители указывают на определенные виды деятельности, среди которых наиболее распространены совместный отдых, прогулки, культурные мероприятия. В отличие от других групп, занятия (например, подготовка к школе, письмо, чтение) почти не указываются. Также используются категории «похожи», «близки», «любим друг друга», но, что интересно, категория «дружба» почти не используется.

Среди открытых высказываний выражены категории: переживания родителей (счастлива, волнуюсь, беспокоюсь), близость (как поиск телесного контакта с ребенком), личностные качества ребенка. Причем родитель чаще, чем в других группах употребляет превосходные степени определений («мой ребенок самый лучший», «лучше всех», «самый красивый»).

Сравнительный анализ особенностей родительских сочинений показывает, что существуют значительные различия в образе ребенка и отношений с ним при различных типах детско-родительского взаимодействия.

Представим полученные результаты в диаграмме (рис. 1).

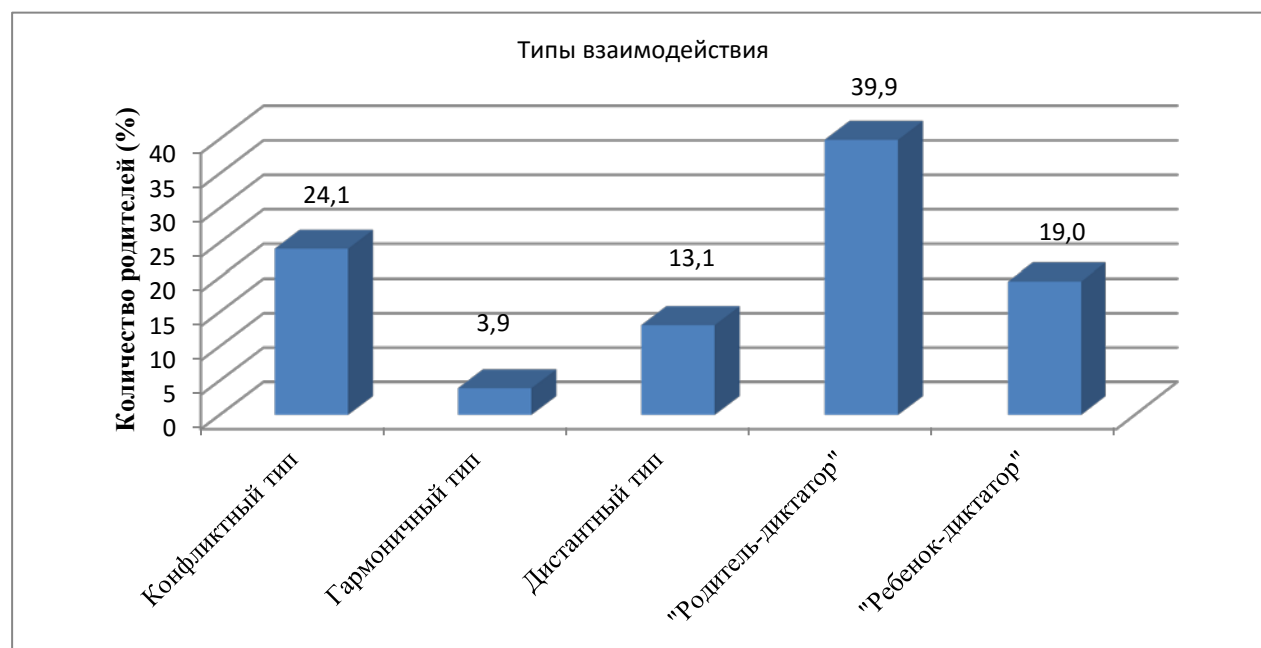


Рис. 1. Результаты исследования по методике «Родительское сочинение» на констатирующем этапе

Таким образом, всех без исключения родителей первоклассников волнует физическое благополучие ребенка, получение им в будущем образования в школе и вузе.

Говоря о специфических отличиях, необходимо отметить, что у родителей с конфликтным типом взаимодействия наблюдается слабая ориентация на эмоционально-личностные особенности ребенка. Родители больше ориентированы на внешние особенности ребенка: физическую активность, внешность, особенности общения, достижения ребенка. Для гармоничного типа, наоборот, характерна ориентация родителей на положительные личностные качества ребенка, где наиболее часто упоминаемое качество ребенка – «доброта». Для дистантного типа характерно амбивалентное отношение к качествам ребенка. Дистантным родителям важна самостоятельность ребенка. Доминирующий родитель (тип взаимодействия «Родитель-диктатор») отмечает в ребенке большую зрелость, по сравнению со сверстниками. Подчиняющийся родитель (тип взаимодействия «Ребенок-диктатор») отмечает в ребенке хорошо развитые коммуникативные и волевые качества, речевую активность и любознательность.

Характер опасений родителей и восприятие причин трудностей во взаимодействии с ребенком также различаются. При конфликтном типе родителей беспокоит физическое благополучие и непослушание ребенка с негативными эмоциональными проявлениями. Доминирующий родитель опасается, что его ребенок может попасть под чужое влияние. Подчиняющийся родитель говорит об опасениях, связанных с личностным развитием ребенка (часто упоминается «эгоизм») и о своем неумении воздействовать на ребенка.

Итак, исследование когнитивного компонента родительской компетенции позволило выделить следующие негативные признаки семейного взаимодействия: инфантилизм родителей, отсутствие у них интереса к воспитанию детей; преобладание деструктивных типов взаимодействия родителей и детей; низкий уровень педагогической культуры; отсутствие понимания современной ситуации, недостаток знаний и путей выхода из семейного кризиса.

Констатирующий этап исследования ценностно-мотивационного компонента родительской компетенции

Для диагностики **ценностно-мотивационного компонента** родительской компетенции была использована методика «Ценностные ориентации» М. Рокича (Приложение 4). Данная методика позволяет исследовать систему ценностных ориентаций родителей первоклассников, их отношение к окружающему миру, к своему ребенку, к учебному заведению, к себе самому, а также определить основу мировоззрения и ключевые мотивы поступков.

М. Рокич различает два класса ценностей:

– Терминальные – убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться. Терминальные ценности составляют список «А» стимульного материала.

– Инструментальные – убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации. Инструментальные ценности представлены в списке «Б».

Деление М. Рокича соответствует традиционному делению ценностей на ценности-цели и ценности-средства.

Родителям предъявлялись два списка ценностей (по 18 в каждом) в алфавитном порядке. В списках испытуемый родитель присваивал каждой ценности ранговый номер, определяя степень значимости. Вначале предъявлялся набор терминальных, а затем набор инструментальных ценностей.

Результаты, полученные с помощью теста М. Рокича, обрабатывались следующим образом. Сначала были определены ранговые значения каждого, ценности у каждого родителя. Затем были подсчитаны средние ранговые значения.

В дальнейшем на контрольном этапе достоверность полученных результатов определялась методом статистической обработки на основании коэффициента ранговой корреляции Спирмена – это непараметрический метод,

который используется с целью статистического изучения связи между явлениями. В этом случае определяется фактическая степень параллелизма между двумя количественными рядами изучаемых признаков (констатирующий и контрольный этапы) и дается оценка тесноты установленной связи с помощью количественно выраженного коэффициента.

Представим рейтинг терминальных ценностей родителей (табл. 2):

Таблица 2.- Лидирующие терминальные ценности родителей

№	Наименование ценности	Среднее арифм.	Кол-во	%
1	Здоровье	4,12	173	39,7
2	Счастливая семейная жизнь	4,39	78	17,9
3	Интересная работа	6,88	46	10,55
4	Материально обеспеченная жизнь	7,15	46	10,55
5	Наличие друзей	7,88	22	5,0
6	Любовь	8,09	23	5,3
7	Жизненная мудрость	8,67	22	5
8	Уверенность в себе	8,94	9	2,1
9	Счастье других	9,06	9	2,1
10	Свобода	9,12	8	1,8
	Итого		436	100

Аутсайдерами в рейтинге ценностей оказались: активная деятельная жизнь (ср. ар. = 9, 67); познание (ср. ар. = 10, 67); продуктивная жизнь (ср. ар. = 10, 79); общественное признание (ср. ар. = 11, 24); развитие (ср. ар. = 12, 1); красота природы (ср. ар. = 12, 76); творчество (ср. ар. = 14, 73); развлечения (ср. ар. = 15, 33).

Отведение первого места здоровью не является в рейтингах неожиданностью: большинство взрослых людей неоднократно сталкивались с проблемами здоровья. Опираясь на свой жизненный опыт, подавляющая часть взрослых считает здоровье определяющим фактором внутреннего состояния человека, необходимым условием счастья. Такой результат не был неожиданным еще и потому, что родители обычно заботятся, прежде всего, о здоровье своих детей, так что они первыми узнают, насколько важным в жизни является здоровье, какая значимая роль ему отводится.

Важность и значимость счастливой семейной жизни для опрашиваемых родителей не может вызывать сомнений, т.к. для большинства взрослых их семейная жизнь является главной сферой жизни. Многие родители целиком посвящают себя воспитанию детей, семейному быту. Если учесть, что 50% нашей выборки составляли матери, на плечи которых традиционно ложится бремя «хранения очага», то такой результат становится вполне объяснимым.

Низкий уровень значимости развлечений в жизни родителей определяется, на наш взгляд, чрезмерной занятостью современных взрослых. Последнее место «развлечений» в рейтинге ценностей не случайно: этот термин за последнее десятилетие приобрел негативную окраску. Наряду с наркотиками и экстремальными видами активного отдыха воспринимается родителями как небезопасное времяпрепровождение.

Таким образом, лидирующими терминальными ценностями исследуемых родителей первоклассников на констатирующем этапе явились здоровье, счастливая семейная жизнь, интересная работа, материально обеспеченная жизнь, наличие друзей и любовь. Как видим, на первом месте для родителей является здоровье, счастье и материальная обеспеченность.

Для наглядности представим полученные данные лидирующих ценностей родителей контрольной группы №1 в диаграмме (рис. 2).



Рис. 2. Результаты исследования терминальных ценностей родителей на констатирующем этапе

Далее представлена таблица инструментальных ценностей родителей первоклассников, которые можно описать как способы для достижения терминальных ценностей. Это пути, которые использует личность для достижения поставленных целей, а также черты характера, формирование которых ведет к достижению успеха и самореализации.

Лидирующие инструментальные ценности родителей представлены в табл. 3.

Таблица 3.- Лидирующие инструментальные ценности родителей

№	Название ценности	Среднее арифм.	Количество	%
1	Ответственность	5,94	143	32,8
2	Честность	6,15	96	22,0
3	Рационализм	7,82	56	12,9
4	Образованность	7,97	39	8,9
5	Аккуратность	8,33	22	5,0
6	Терпимость	8,42	21	4,8
7	Жизнерадостность	8,9	21	4,8
8	Твердая воля	8,94	21	4,8
9	Чуткость	8,97	9	2,1
10	Независимость	9,0	8	1,9
	Итого		436	100

Отметим, что по своей сути социальная жизнь взрослых – это в большинстве своем – совокупность самых разнообразных социальных ролей, выполнение которых обязательно и основано прежде всего на ответственности (например: как мать, я должна и т.п.). А высокий ранг «честности» в рейтинге инструментальных ценностей взрослых говорит о том, что родителям, возможно, не хватает искренности.

Низкие позиции (менее 2%) в ранжировании инструментальных ценностей заняли: воспитанность (ср. ар. 9,12); широта взглядов (ср.ар. 10,15); исполнительность (ср.ар. 10,18); смелость (ср.ар. 10,21); эффективность в делах (ср.ар. 10,7); самоконтроль (ср.ар. 10,97); нетерпимость к недостаткам (ср.ар. 13,9); высокие запросы (ср.ар. 14,64).

Для сравнительного анализа представим лидирующие инструментальные ценности родителей экспериментальной группы в диаграмме (рис. 3)



Рис. 3. Результаты исследования инструментальных ценностей родителей на констатирующем этапе

Итак, по результатам исследования ценностей родителей сделаем следующие выводы.

Доминирующими ценностями в иерархии родителей данной группы являются ценности личной жизни и межличностных отношений (здоровье, любовь, счастливая семейная жизнь), а также ценности профессиональной самореализации (продуктивная, материально обеспеченная жизнь). Родители стремятся к достижению гармонии в семье и основную свою цель видят в сохранении ее благополучия, в воспитании детей, обеспечении счастливой жизни своим супругам и детям, в окружении их заботой и вниманием.

Родители стремятся к созданию наилучших материальных условий жизни для детей, опасаются за их здоровье и благополучие. Они стараются оградить ребенка от различных трудностей, поэтому исключают внесемейные контакты ребенка, получение им жизненного опыта за стенами родительского дома. Их поведение характеризуется постоянными попытками вторжения в мир ребенка.

Они не ограничивают себя рамками семьи и воспитания детей, стремятся к достижению успехов в разных сферах жизни, им также свойственно придавать большое значение индивидуалистическим ценностям (твердая воля, независимость), то есть, стремясь к развитию, они постоянно подтверждают свои успехи, свою самодостаточность. Для них значимы и интеллектуальные ценности. Они хотят видеть себя и своих детей образованными, успешными людьми, которые стремятся к рациональному использованию своих возможностей и способностей.

Таким образом, сочетание таких доминирующих ценностных ориентаций родителей, как ценности личной жизни и профессиональной самореализации, индивидуалистические и интеллектуальные ценности, выступает условием оптимального родительского отношения, которые могут лечь в основу формирования родительской компетентности.

Констатирующий этап исследования эмоционального компонента родительской компетентности

Для диагностики эмоционального компонента родительской компетентности нами был использован опросник детско-родительских эмоциональных взаимоотношений в семье Е.И. Захаровой (методика ОДРЭВ) (Приложение 5), который позволил диагностировать эмоциональную сторону детско-родительского взаимодействия, опосредованно выявлять степень выраженности каждой отдельной характеристики взаимодействия в диаде «Родитель-ребенок»: чувствительность, эмоциональное принятие, поведенческие проявления эмоционального взаимодействия.

По результатам опросника ОДРЭВ эмоциональная сторона детско-родительского взаимодействия на констатирующем этапе характеризуется тенденцией к гиперопеке: родители поощряют в своих детях зависимость от родителей, оберегают ребенка от трудностей, боятся причинить вред ребенку. Они высоко оценивают собственную способность воспринимать состояния

ребенка, сопереживать ему и оказывать эмоциональную поддержку. Однако родители признаются в том, что плохо понимают причины (общая оценка 3,45 незначительно отличается от критической), по которым ребенок испытывает те или иные чувства, а при общении с ребенком недостаточно учитывают его состояние.

Результаты диагностики эмоционального компонента родительской компетенции представлены в табл. 4.

Таблица 4.- Средние и критериальные значения показателей эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия на констатирующем этапе

Характеристика взаимодействия	Среднее значение (M)	Критериальное значение (N)
Способность воспринимать состояние	3,97	3,7
Понимание причин состояния	3,45	3,2
Эмпатия	3,23	2,8
Чувства родителей в ситуации взаимодействия	3,65	3,3
Безусловное принятие	3,44	3,2
Принятие себя в качестве родителя	3,78	3,1
Преобладающий эмоциональный фон	3,76	3,0
Стремление к телесному контакту	3,85	3,3
Оказание эмоциональной поддержки	3,33	2,8
Ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия	2,55	2,3
Умение воздействовать на эмоциональное состояние ребенка	3,95	3,2

Следует учитывать то, что родители могли предпочесть не высказать своего искреннего мнения, а выбрали престижный ответ или тот, который соответствует некоторому общепринятому мнению: в нашем обществе поощряется чуткость матери к ребенку, умение понимать его и сопереживать ему. При этом низкая ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия с ним, когда родители не учитывают его чувства, желания и настроение, а исходят из своих планов и намерений, является социально приемлемой стратегией родительского поведения, не получает осуждения в нашем социуме. По-видимому, указанные особенности не специфичны для отношения к детям с особыми потребностями, а характеризуют представления о воспитании вообще.

Таким образом, результаты изучения эмоциональной стороны взаимодействия, оцениваемой родителями первоклассников по методике ОДРЭВ Е.И. Захаровой, свидетельствуют о том, что родители испытывают трудности при восприятии состояния своего ребенка, в его безусловном принятии, редко стремятся к телесному контакту и также редко испытывают положительные чувства в ситуации взаимодействия. Эмоциональные отношения у большинства характеризуются гиперопекой, холодностью, отсутствием безусловного принятия и любви.

Констатирующий этап исследования поведенческого компонента родительской компетенции

Для диагностики **поведенческого компонента** родительской компетенции нами был использован опросник С. Степанова «Стили родительского поведения» (см. Приложение 6), который позволил выявить стратегию семейного воспитания.

Авторитетный стиль семейного воспитания не выявлен. Это говорит о том, что родители первоклассников не полностью осознают свою важную роль в становлении личности ребенка, не признают за ребенком и за собой право на саморазвитие и не всегда готовы пересматривать свои позиции.

Авторитарный стиль выявлен у 279 родителей. Они хорошо представляют, каким должен вырасти ребенок, и прилагают к этому максимум усилий. В своих требованиях они очень категоричны, требовательны и неуступчивы.

Разграничим понятия авторитарного и авторитетного стилей воспитания. Для авторитарного стиля семейного воспитания характерна строгая дисциплина и неукоснительное соблюдение ребенком правил, установленных родителями. Родители отдают инструкции и приказы, при этом не обращая внимания на мнение детей и не признавая возможности компромисса. Правила не обсуждаются («Потому что я так сказал(а)»). Считается, что родители всегда правы, а непослушание наказывается, часто физически. Ожидания родителей в отношении

детей и требования к ним весьма велики. Общение в режиме «родитель-ребенок» превалирует над общением «ребенок-родитель». Так как дети во избежание наказания постоянно подчиняются своим родителям, они становятся безынициативными. Авторитарные родители также ожидают большей зрелости от своих детей, чем это характерно для их возраста. Активность самих детей очень низкая, так как подход к воспитанию ориентирован на родителя и его нужды и потребности.

Как и авторитарные родители, сторонники авторитетного стиля устанавливают правила поведения и четкие границы и контролируют их выполнение. Однако если их требования не выполняются, то они относятся к этому с пониманием и скорее готовы простить своих детей, чем наказать их. Авторитетные родители утверждают дисциплину, используя рациональные и проблемно-ориентированные стратегии, для того чтобы обеспечить независимость детей при необходимости подчиняться определенным правилам. Семейные правила скорее демократические, чем диктаторские.

Для достижения взаимопонимания с детьми родители используют разумные доводы, обсуждение и убеждение, а не силу; они в равной степени выслушивают своих детей и высказывают им свои требования. Авторитетные родители заботливы и внимательны, они создают в доме атмосферу полную любви и обеспечивают эмоциональную поддержку детям. В целом, для этого стиля воспитания характерно взаимопонимание между родителями и детьми и взаимное сотрудничество. Авторитетный стиль воспитания, в отличие от авторитарного, ориентирован на ребенка, его потребности ставятся на первое место.

Либеральный стиль выявлен у 87 родителей, которые высоко ценят своего ребенка, доверяют ему, считают простительными его слабости, общаются с ребенком на равных, не склонны к запретам и ограничениям.

Индиферентный стиль диагностирован у 70 родителей. Проблемы воспитания не являются для них первостепенными, поскольку родители заняты своей работой, а дети предоставлены сами себе, не чувствуя поддержки и помощи родителя в создавшихся сложных ситуациях. Дети у таких родителей принимают решения сами, самостоятельно разрешают, как могут, свои проблемы.

Представим полученные результаты в диаграмме (рис. 4).

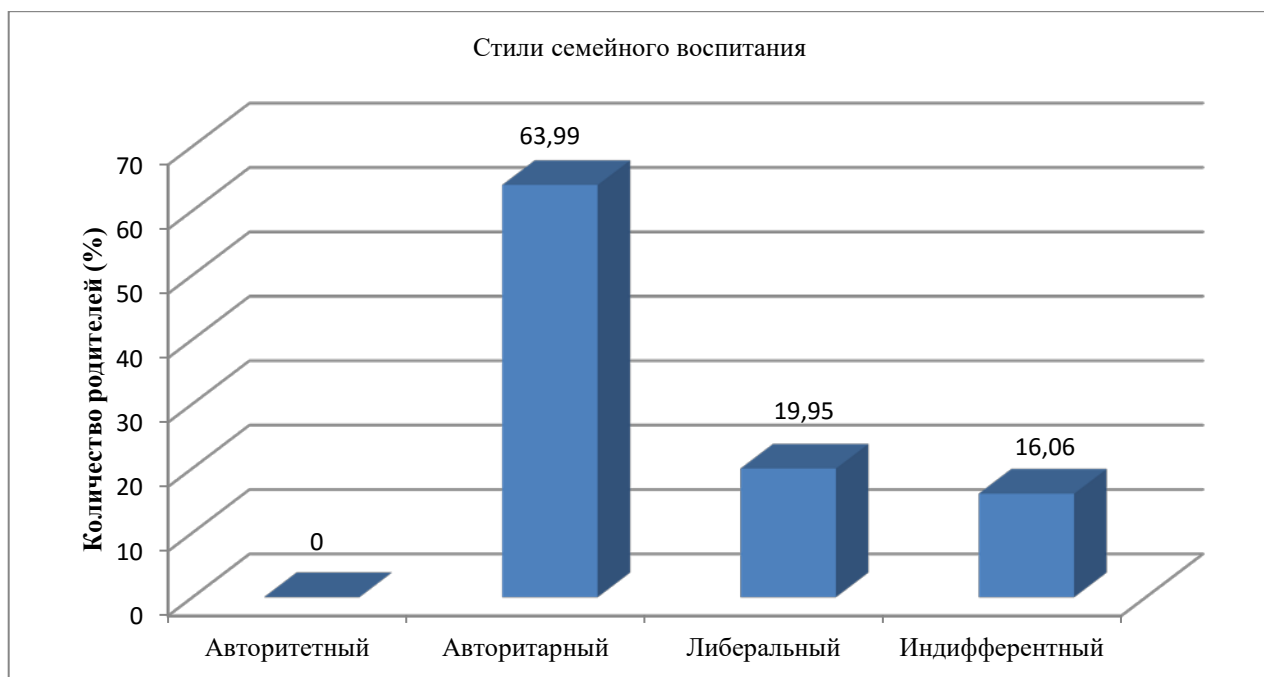


Рис. 4. Результаты исследования стилей семейного воспитания на констатирующем этапе

Исследовать поведенческий компонент нам позволила также методика «Родительское сочинение», согласно которой выделены уровни воспитательной деятельности. Воспитательную деятельность мы рассматриваем как деятельность, определяющую главные линии воспитания: формирование личностных качеств ребенка, расширение его кругозора, приобщение к культурным ценностям, направленность и содержание детской деятельности. Анкета нацелена на выявление понимания необходимости формирования умений межличностного общения, соблюдения родителями этики общения с ребенком и норм межличностного общения родителей в присутствии ребенка.

Критериями оценки уровня воспитательной деятельности родителей в семье и уровня собственных умений общения являются 3 показателя:

- понимание необходимости формирования умений межличностного общения;
- соблюдение родителями этики общения с ребенком;
- соблюдение родителями норм межличностного общения между собой в присутствии ребенка.

Каждый показатель оценивается в 2 балла.

Уровни:

высокий: родители положительно оцениваются по трем показателям (6 баллов); средний – родители положительно характеризуются по двум показателям (4 балла); низкий – родители положительно характеризуются по одному показателю (2 балла).

Обработка результатов анкетирования дала следующие результаты.

Высокий уровень воспитательной деятельности родителей в семье и умений общения не выявлен (0%).

Средний уровень воспитательной деятельности родителей в семье и умений общения диагностирован у 301 родителя (69,04%). В этих семьях не всегда присутствует единодушие в воспитании, отмечены как доминирующая позиция в общении с ребенком, так и общение на равных, воздействие оказывается на ребенка не только в виде указаний, но и в виде объяснений, внушения и просьб. Родители не всегда внимательно слушают своего ребенка, иногда делают вид, что слушают. Они понимают настроение ребенка, но не всегда учитывают его при выборе деятельности. В ответах анкеты отмечено, что в семьях есть необходимость формирования умений межличностного общения, важность соблюдения родителями этики общения с ребенком и норм межличностного общения в присутствии ребенка.

Низкий уровень воспитательной деятельности родителей в семье и умений общения диагностирован у 135 родителей (30,96%). В этих семьях отсутствует единодушие в воспитании, преобладает доминирующая позиция в общении с ребенком, воздействие оказывается на ребенка в виде указаний, реже объяснений и просьб. Объяснение как средство воздействия на ребенка практически отсутствует. Родители чаще делают вид, что слушают ребенка, редко понимают его настроение и не учитывают его при выборе деятельности. Кроме того, родители указали, что в семье нет необходимости формирования умений межличностного общения и выработки определенных норм при общении друг с другом.

Таким образом, анкетирование родителей показало, что в исследуемых семьях первоклассников преобладают средний и низкий уровни воспитательной

деятельности родителей в семье. Нами отмечены непонимание родителями необходимости формирования умений межличностного общения, несоблюдение этики общения с ребенком, неумение соблюдать нормы общения между собой в присутствии ребенка.

Полученные результаты отражены в диаграмме (рис. 5).

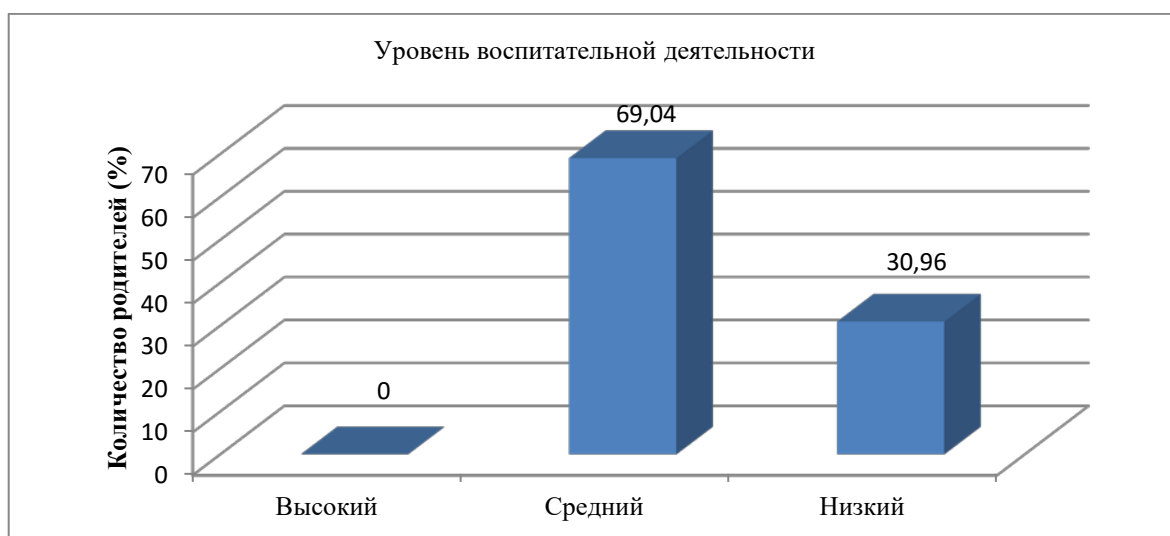


Рис.5. Результаты исследования уровня воспитательной деятельности родителей в семье и умений общения на констатирующем этапе

Как видно на диаграммах, значительная часть исследуемых родителей склонна к либеральному стилю без запретов, ограничений и контроля, и к индифферентному стилю, при котором ребенок в вопросах воспитания предоставлен самому себе («пусть растет самостоятельным, а мне некогда»). Нет в таких отношениях и эмоциональной связи.

Однако, преобладает в семейном воспитании авторитарный стиль, и, следовательно, доминирует деструктивная стратегия педагогического воздействия, основанная на безусловном подчинении ребенка власти родителя, которая приводит к формированию у ребенка пассивной личностной позиции, конформизма, полной зависимости от навязанного авторитета.

Итак, на основании проведенного исследования мы пришли к следующим выводам:

- проблемы воспитания у всех исследуемых родителей не являются первостепенными;

– в исследуемых семьях первоклассников преобладают средний и низкий уровни воспитательной деятельности родителей;

– в группе исследуемых родителей преобладают деструктивные типы взаимодействия родителей и детей (конфликтный, доминирующий: «родитель-диктатор», дистантный);

– исследование ценностно-мотивационного компонента показало, что доминирующими являются ценности личной жизни и межличностных отношений (здоровье, любовь, счастливая семейная жизнь), а также ценности профессиональной самореализации (продуктивная, материально обеспеченная жизнь);

– результаты изучения эмоциональной стороны взаимодействия свидетельствуют о том, что родители, чрезмерно опекая, испытывают трудности при восприятии состояния своего ребенка, в его безусловном принятии, редко стремятся к телесному контакту и также редко испытывают положительные чувства в ситуации взаимодействия. Эмоциональные отношения у большинства характеризуются гиперопекой, холодностью, отсутствием безусловного принятия и любви;

– среди стилей родительского воспитания отмечены преобладание авторитарного стиля, либеральный и индифферентный стили.

Таким образом, выявлены основные провоцирующие факторы развития **перфекционистской** ориентации среди учащихся начальной школы: авторитарный стиль воспитания в семье, сочетающий в себе высокие требования, жесткий дисциплинарный режим и недостаточную эмоциональную поддержку и участие родителей.

Такой стиль формирует перфекциониста, человека, которому с раннего детства навязана определенная жизненная программа, которая далеко не всегда соотносится с желаниями и возможностями ребенка. В таких условиях на ребенка возлагаются большие надежды – ему надлежит оправдать родительские надежды,

приумножить их достижения и избежать любых неудач. Мамы и папы требуют от детей, чтобы те всегда и во всем были первыми, и не дают им права на ошибку.

Проблема перфекционизма в современном обществе и семье провоцирует искажение детско-родительских отношений, что проявляется в формализации контактов родителей с ребенком и исчезновении совместных форм деятельности.

Результаты диагностики показывают высокий уровень родительских притязаний наряду с низким уровнем их педагогической культуры, что приводит к формированию у ребенка неадекватной самооценки, неуверенности в своих силах, отрицательных форм самоутверждения.

Своевременная диагностика и результаты исследования, представленные в данном параграфе, позволяют прогнозировать и предупреждать неблагоприятное развитие детско-родительских отношений еще на этапе поступления ребенка в школу.

Результаты диагностик, в которых выявлены особенности влияния перфекционистских установок родителей на психологическое здоровье младших школьников, стали основой для создания программы, которая будет способствовать коррекции такого рода родительских отношений.

2.2. Конструирование модели взаимодействия семьи и школы в условиях современного начального образования

Целостный процесс конструирования модели взаимодействия семьи и школы в условиях НОУ ДОО «Центр образования и развития» станет предметом обсуждения в данном параграфе.

Рассмотрим понятия «конструирование» и «моделирование».

Термин «конструирование» произошел от латинского слова *construere*, что означает - создание модели, построение, приведение в определенный порядок и взаимоотношение различных предметов, частей, элементов.

И.А. Маврина в своих работах дает следующие определения понятиям «конструирование» и «моделирование». «Конструирование – процедура определения форм, методов, средств, совокупность и определенность взаимосвязей которых способствуют достижению целей проектирования и программирования изменений изучаемого понятия, явления, процесса.

Конструирование относится к продуктивным видам деятельности, поскольку направлено на получение определенного продукта, в нашем случае модели взаимодействия семьи и школы в условиях современного начального образования». [169, 15]

Моделирование означает «исследование объектов и их свойств с помощью моделей, выступающих в качестве заменителей объекта. Под моделями понимаются такие объекты, которые репродуцируют признаки объекта-оригинала» [169, 15].

Моделирование, по утверждению В.И. Загвязинского, «включает процедуру создания минимум двух видов моделей: исходного состояния объекта, явления, процесса и желаемого состояния. Существует также третий вид моделей – модели переходного состояния (из исходного (актуального) состояния) – в планируемое, требуемое». [88, 87]

Метод моделирования всегда применяется вместе с другими общенаучными и специальными методами; особенно тесно он связан с экспериментом.

Моделирование в педагогических исследованиях имеет два аспекта:

- 1) рассматривается как содержание обучения, которое учащиеся должны усвоить;
- 2) выполняет роль учебного действия, средства, инструмента, без которого невозможно полноценное обучение. С помощью моделирования реализуется принцип "от простого к сложному", модель помогает сделать любой сложный объект доступным для тщательного и всестороннего изучения.

Моделирование «отражает процесс научного осмысления проблемы, т. е. проектирование искомого (желаемого) состояния, прогнозирование вариантов реализованной цели (должного) на основе анализа исходных, имеющихся в наличии фактов, отражающих состояние (сущее)» [88, 87].

Элементы модели дают возможность отождествления схемы, структурного плана, перечней качеств изучаемого объекта или процесса с моделью, которая становится аналогом исследуемого объекта, открывающим возможности оперирования, перекомпоновок элементов, предвидения последствий нововведений и инноваций.

Таким образом, моделирование является наиболее ответственным этапом проектирования и включает создание моделей исходного (актуального) состояния преобразуемого процесса или объекта, моделей потребного, желаемого состояния на конец планируемого периода и модели перехода от исходного состояния в требуемое.

Под моделью понимают мысленно представленный и материально реализованный аналог, воспроизводящий изученный объект и способный заменить его так, что появляется возможность получить новую информацию об объекте. Опережающее прогностическое социально-педагогическое моделирование далеко не всегда корректно используется и в теоретических, и в практических исследованиях, в том числе при разработке программ и проектов.

Как отмечает И. А. Маврина, модель позволяет составить более полный и обоснованный прогноз исследования, оптимизировать траекторию движения к результату, но это возможно только на базе уже выявленных тенденций,

исторического опыта, выделенного и интерпретированного на основе ретроспективного анализа, экспертных оценок, экстраполяции тенденций на будущее, концептуального истолкования рассматриваемых фактов [169].

Замещая объект познания, модель позволяет получить новую информацию об объекте в силу большей выявленности определенных связей и отношений.

Однако будучи упрощенным и схематическим отражением прототипа, она не отражает многих его существенных свойств, поэтому при моделировании и оперировании с моделью нужно учитывать:

- целесообразность использования не одной, а нескольких моделей, отражающих прототип с разных точек зрения, с разных сторон: его генезис, структуру, факторы развития, функции и т. д. Иными словами, возникает необходимость системного моделирования, не только полно характеризующего процесс, но позволяющего выделить основную системообразующую связь, соподчиненность элементов;

- обязательное соотнесение результатов анализа модели с имевшимися ранее концепциями для получения более общей картины событий, процессов, феноменов;

- необходимость соотнесения выводов, полученных на основе моделирования, с данными опросов, наблюдений, обобщенного опыта, с теориями и концепциями.

При построении модели всегда решается проблема определения меры упрощения и схематизации в ней изучаемого объекта (прототипа) и учета сложности и многогранности процесса или объекта, чтобы не упустить существенных характеристик.

Моделирование такого педагогического объекта, как взаимодействие учителя и родителей в начальной школе, предполагает опору на определенную педагогическую концепцию, способную стать фундаментом теоретической модели взаимодействия учителя и родителей.

Концепция школы отражается уже в самом ее названии – «Центр образования и развития».

В Законе Российской Федерации «Об образовании» (В редакции Федерального закона Российской Федерации от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ) под образованием понимается «целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов)»

Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации», принятый Государственной Думой 21 декабря 2012 года [252], дает следующее понятие образования: «Образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов». Следует отметить, что впервые в данном Законе весомая роль отводится опыту деятельности и компетенции личности. В частности, неоспорим тот факт, что качественное, осознанное исполнение родительской роли определяет состояние общества, института семьи и психологического здоровья личности последующих поколений. Подчеркнем, что функция «воспитания» вынесена законодателем на первое место вопреки расхожему речевому стереотипу «обучение и воспитание».

Насущная необходимость организации нового типа образования вызвана очевидным культурно-образовательным кризисом, который обусловлен противоречием между современным социальным заказом на формирование в школе активной и свободной личности и господствующей до сих пор (во всяком случае, на практике) средневековой парадигмой образования как процесса

трансляции готовых знаний и истин от учителя к ученику. За прошедшие века школа идеально приспособилась к решению собственных «внутрикорпоративных» проблем, по существу игнорируя реальные проблемы ребенка, ради образования которого она, собственно, и существует.

НОУ ДОО «Центр образования и развития» осуществляет свою деятельность в принципиально иной логике – логике оказания индивидуальных образовательных услуг, услуг по индивидуальному заказу родителей или лиц, их заменяющих, и самих учащихся. История НОУ ДОО «Центр образования и развития» берет начало в 1993 году. Тогда открылась экспериментальная площадка при гимназии №9 г. Омска и действовали 3 класса А, Б, В. В 1995 году - это частная школа «Школа интеллектуального развития». С 2001г. – НОУ «Центр образования и развития». Сегодня НОУ представляет собой комплексное образовательное учреждение, в которое входит дошкольное отделение и школьное, включающее в себя начальное общее, основное общее и среднее (полное) общее образование. По окончании обучения выпускники получают аттестат государственного образца.

В Центре действует система полупансиона: пребывание учащихся с 8.00 до 19.00, организовано четырехразовое питание, прогулки, урочная и внеурочная деятельность, выполнение домашних заданий (самоподготовка), действуют различные кружки и студии. Также предусмотрены экскурсии, загородные поездки, досуговая деятельность.

Вся работа школы «ЦОиР» основана на четком понимании, что добровольно включаясь в учебно-воспитательный процесс, ребенок и его родители, тем самым, доверяют педагогам этой школы свое самое ценное достояние — жизненное время и жизненные силы, надеясь, что результатом такой инвестиции станет эффективное удовлетворение комплекса образовательных потребностей развивающейся личности. Такой подход определяет специфику образовательного процесса, которая заключается в триединстве его субъектов:

образовательного учреждения, учащихся и семьи (родителей или законных представителей).

Таким образом, важнейшим критерием качества образовательных услуг школы «ЦОиР» выступает ее способность на основе постоянного психолого-педагогического мониторинга всегда организовывать образовательный процесс для каждого учащегося, сообразуясь с его новыми возможностями и новыми жизненными обстоятельствами, стимулировать высокую активность самих учащихся, мотивировать их сознательную деятельность, направленную на собственное личностное совершенствование.

Воспитательная концепция любого учебного заведения - это важнейший стратегический выбор пути его развития. Это выбор идеологии образовательного процесса, определяющий «дух» школы в соответствии с ее целями и ценностями, систему взаимодействий между педагогами и учащимся, возможность формирования предпочитаемого психологического типа личности выпускников и т.д.

Философско-педагогический анализ классических образовательных систем показал, что в наибольшей степени этим требованиям соответствуют системы Джона Локка и Януша Корчака.

Джона Локка сегодня рассматривают в качестве идеолога элитного образования, образования для тех, “кто желает играть какую-либо роль в мире”, то есть для молодых людей из высшего света, призванных сделать карьеру и в зрелом возрасте управлять обществом. Такой социальный заказ потребовал от педагогики Локка воспитания социально активной личности, стремящейся к успеху и признанию, готовой к упорной борьбе, способной принимать решения и брать на себя ответственность. В философии Локка интересы личности приоритетны, однако, при этом важнейшая педагогическая задача – сформировать у такой личности потребность соотносить свои интересы с интересами общества. Таким образом, система Джона Локка квалифицируется как карьерная среда зависимой активности.

В свою очередь, Януш Корчак считается выдающимся методологом гуманистической педагогики. Его система разрабатывалась с целью «обеспечить детям свободу гармонического развития всех духовных сил, высвободить всю полноту скрытых возможностей, воспитать в уважении к добру, к красоте, к свободе». Педагогическая система Корчака – это система, в которой «ребенок имеет право желать, домогаться, требовать, имеет право расти и созревать, а достигнув зрелости, приносить плоды» [135]. Педагогика Корчака предусматривает **партнерское взаимодействие** обучающего с обучаемыми. Личность обучаемого ставится в центр педагогического процесса. Обучаемым предоставляется право на ошибки, свободный творческий поиск, который стимулируется не оценкой и наказанием, а заинтересованной поддержкой. Гуманистическая педагогика ориентируется на слияние эмоциональных и познавательных аспектов обучения; помощь учащимся в осознании особенностей собственной личности, своего отношения к окружающему миру; создание благоприятного психологического климата в группе; раскрытие творческого потенциала каждого человека. Образовательная система Януша Корчака квалифицируется как творческая среда свободной активности. Именно творческий синтез положений этих двух педагогических теорий и стал основой для разработки философско-педагогической модели школы «ЦОиР».

Таким образом, методологической основой моделирования взаимодействия семьи и образовательного учреждения явились следующие теоретические принципы и положения:

- педагогическая деятельность системна и основана на принципах гуманизма и индивидуализации образовательного пространства;
- компетентностный подход в педагогической деятельности определяет методы и технологии обучения, способствующие развитию самостоятельности, инициативности, творческих способностей личности и ориентирующие ее на эффективный результат.

Воспитательная система школы охватывает весь педагогический процесс, интегрируя учебные занятия, внеурочную жизнь детей, разнообразную

деятельность и общение за пределами школы, влияние социально-предметной, предметно-эстетической среды, непрестанно расширяющееся воспитательное пространство.

Цель воспитательной работы НОУ ДОО «ЦОиР»: организация системной воспитательной деятельности учащихся на основе ценностных ориентаций школьного коллектива, способствующей максимальной самореализации каждого ученика в достижении им личностного и социального успеха.

Концепция «Воспитание человека Культуры» предполагает содержание её параметров.

1. человек культуры – свободная личность, умеющая принимать решения, несущая ответственность за свои поступки, осуществляющая свободный выбор своей жизнедеятельности. Это личность, нацеленная на гражданскую активность и уважение традиций своей Родины.

2. человек культуры – личность духовная, признающая общечеловеческие нормы нравственности. Личность гуманная, не способная причинить вред себе и окружающим людям.

3. человек культуры – человек высокого интеллекта, широкой эрудиции. Личность, уважающая созидательный труд и стремящаяся к творческому созиданию.

4. человек культуры – личность, живущая в гармонии с природой, любящая свою землю, заботящаяся о её будущем. Это здоровый человек.

5. человек культуры – личность творческая, воспитанная в пристрастии к вечным духовным ценностям.

Концепция воспитательной работы НОУ реализуется через программы (блоки) деятельности:

- «Азбука нравственности» - блок нравственно – этического воспитания (Направление « Личность и нравственность»)

- «Я - россиянин» - блок гражданско-патриотического воспитания (Направление « Личность и государство»)

- «Вокруг тебя – мир» - блок экологического воспитания (Направление «Личность и родная земля»)

- «Учёба и труд рядом идут» - блок интеллектуального и трудового воспитания (Направление «Личность и трудовое созидание»)

- «Как прекрасна земля и на ней человек» - блок творческого развития (Направление «Личность и потребность в красоте»)

- «Семья и школа» – работа с родителями

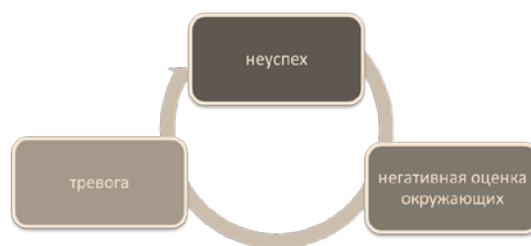
- «В согласии с собой и людьми» - социальный блок.

Однако при разработке воспитательной концепции школы необходимо учитывать особенности контингента учащихся и родителей негосударственного учреждения. Из предыдущего параграфа данной главы следует, что большинство клиентов (потребителей образовательного продукта) НОУ ДОО «ЦОиР» - новая генерация родителей: менеджеры крупных и средних компаний, профессиональные управленцы, преуспевающие предприниматели. Финансовая независимость обеспеченной семье открывает двери в лучшие частные школы. Для многих представителей среднего класса ребенок становится отождествлением их собственного успеха. Для большинства родителей ребенок должен соответствовать их ожиданиям и непременно демонстрировать высокие успехи в одобряемой ими деятельности. Чаще всего подобная родительская требовательность связана с их собственными нереализованными потребностями и желанием воплотить свои мечты в жизнь «с помощью» детей. На таких детей возлагаются особенные надежды: они должны в своей жизни решить задачи, не решенные родителями, не повторив при этом их ошибок и не сделав своих собственных. Все чаще к данному типу родителей применимо понятие «перфекционист».

Итак, перфекционизм начинает формироваться под влиянием семьи уже в детском возрасте. В теории социального научения (А. Бандура, 1986), предполагается, что дети учатся вести себя путем наблюдения и имитации поведения других людей. Смысл этой теории заключается в том, что дети с

родителями-перфекционистами имеют больше шансов стать перфекционистами. Это положение было подтверждено эмпирически, была выявлена достоверная положительная связь между перфекционизмом у матерей и перфекционизмом у дочерей (Фрост, Lahart и Розенблатт, 1991).

Авторитарные родители навязывают детям убеждение, что любовь и уважение можно заслужить только в том случае, если все их требования будут выполнены на «отлично». Эта так называемая «любовь» вынуждает детей ради родительского одобрения стремиться к недостижимому совершенству. Через некоторое время такие дети сами начинают предъявлять к себе чрезмерно высокие требования: «родительский голос» становится их собственным. Именно поэтому дети родителей - перфекционистов часто чувствуют себя плохими, недостойными, несовершенными.



Перфекционист может быть воспитан и слишком тревожными и контролирующими родителями, желающими «дать ребенку все самое лучшее», позаботиться о его будущем, однако провоцирующими ребенка к сосредоточению внимания на ошибках и их негативных последствиях.

Также перфекционисты могут вырасти в семьях, где у детей отсутствует ощущение безопасности окружающего мира. Это семьи с нестабильными, неупорядоченными отношениями и часто происходящими негативными событиями: переездами, болезнями, разводами и другими неожиданными изменениями [275]. У детей, выросших в таких нестабильных семьях, очень выраженной является потребность как-то упорядочить свою жизнь, взять ее «под контроль». Для достижения этой цели могут использоваться «внешние» средства: хорошая (отличная) учеба, четкий график жизни с определенными обязанностями,

безупречный порядок в окружающем пространстве. Так компенсируется чувство неуверенности и беспомощности. Задача учителя – на первых этапах обучения ребенка в школе распознать перфекционистские тенденции и минимизировать их проявления с целью предотвращения развития ситуации неуспеха младшего школьника. А также своевременно начать работу с родителями, направленную на снижение уровня перфекционизма и повышение их родительской компетенции. Дональд Хамачек в своем исследовании различает понятия «нормальный» и «невротический» перфекционист: «Нормальный перфекционист – это тот, кто устанавливает для себя высокие стандарты, но при этом не педантичен и отличается гибкостью, может приспособлять свои стандарты к существующей ситуации, т.е. более адаптивен по сравнению с невротическим перфекционистом, устанавливающим для себя завышенные стандарты и не оставляющим себе возможность допускать ошибки. Следовательно, у последних никогда не бывает ощущения, что что-либо сделано достаточно хорошо. Смысл этого различия в том, что перфекционизм подразумевает завышенные стандарты выполнения действия в сочетании с тенденцией к чрезмерно критическим оценкам своего поведения» [274]. Нормальный перфекционист стремится к разумным и реалистичным стандартам, что ведет к чувству самоудовлетворения и повышению самооценки. Невротические перфекционисты так сильно озабочены недостатками своей деятельности, что даже самые несущественные из них с большой вероятностью приведут перфекциониста к ощущению, что он не соответствует своим требованиям. Чрезмерное беспокойство по поводу ошибок, согласно Д. Хамачеку, заставляет «невротического» перфекциониста стремиться к своим целям скорее за счет страха неуспеха и боязни разочаровать других, чем потребности в достижении [274].

Н.Г. Гаранян приводит систематизированные характеристики здорового и патологического перфекционизма [55].

Таблица 5.- Критерии здорового и патологического перфекционизма

(по материалам исследований Н.Г.Гаранян, А.Б. Холмогоровой, Т.Ю. Юдеевой,
М.В.Московой, Д.А. Андрусенко)

Критерии	Здоровый перфекционизм	Патологический перфекционизм
Мотивационный	Реалистично высокие стандарты и притязания	Чрезмерно высокие стандарты и притязания
Когнитивный	Зрелые когнитивные схемы: Дифференцированное и точное восприятие ожиданий и требований со стороны других людей;	Дисфункциональные когнитивные схемы: Искаженные социальные когниции – восприятие других людей как делегирующих высокие ожидания («принуждение к совершенству»);
	Развитая способность к децентрации, реалистичные представления о диапазоне человеческих возможностей;	Персонализация – перманентное сравнение себя с другими людьми при ориентации на полюс самых успешных («жизнь в режиме сравнения»);
	Равновероятностное воспроизведение успеха и неуспеха, осознание неизбежности и полезности ошибок;	Негативное селектирование – избирательная концентрация на неудачах и ошибках («ошибка – признак некомпетентности»);
	Градуированные представления о результативности собственной деятельности	Поляризованное мышление - дихотомическая оценка рез-та деятельности («прекрасно или ужасно», «все или ничего»)
Аффективный (эмоциональный)	Переживания удовольствия от деятельности, надежда на успех, умеренная стрессогенность повседневной жизни	Симптомы депрессии, тревоги, страх неудачи, высокая социальная тревожность, высокая экзаменационная тревожность, интенсивный повседневный стресс
Поведенческий	Адаптивные тактики выбора целей в диапазоне умеренно трудных, где стремление к успеху реализуется максимально продуктивно;	Картина неадекватного уровня притязаний; защитные тактики избегания неудачи: чередование выбора слишком трудных и очень легких целей;
	Умеренная мобилизация копинг-ресурсов с преобладанием активных копинг-стратегий	Сверхмобилизация копинг-ресурсов с преобладанием избегающих копинг-стратегий, прокрастинации и социального избегания

Таблица 6.- Различия между адаптивным и дезадаптивным перфекционизмом
(Н.Г. Гаранян)

Адаптивный перфекционизм	Дезадаптивный перфекционизм
Способность испытывать удовлетворение или удовольствие	Неспособность испытывать удовольствие от работы
Изменение стандартов в соответствии с ситуацией	Жесткие высокие стандарты
Достижимые стандарты	Нереалистичные или неразумно высокие стандарты
Высокие стандарты подстраиваются к ограничениям и силам человека	Чрезмерная генерализация высоких стандартов
Стремление к успеху	Страх неуспеха
Фокус на том, чтобы все делать правильно	Фокус на избежание ошибки
Спокойное, но тщательное отношение к заданиям	Напряженное/ тревожное отношение к заданиям
Разумное соответствие между достижимым качеством выполнения деятельности и стандартами	Большой разрыв между выполнением деятельности и стандартами
Ощущение независимости своего Я от выполнения деятельности	Ощущение зависимости ценности своего Я от выполнения деятельности
Своевременное выполнение деятельности	Оттягивание действий
Наличие мотивации деятельности	Наличие мотивации избегания негативных последствий
Цели достигаются для блага общества	Цели достигаются для увеличения собственной значимости
Неуспех связан с разочарованием и новыми усилиями	Неуспех ведет к жесткой самокритике
Уравновешенное мышление	«Черно-белое» мышление
Сильное желание достичь совершенства	Убежденность человека в том, что он должен достичь совершенства
Разумная уверенность в своих действиях	Компульсивные тенденции и сомнение

Согласно результатам нашего исследования, описанным в предыдущем параграфе, в первый класс поступают дети, у которых диагностируются следующие признаки перфекционизма: страх неуспеха, напряженное/ тревожное отношение к заданиям, наличие мотивации избегания негативных последствий, компульсивные тенденции и сомнение, жесткая самокритика, ощущение зависимости ценности своего Я от выполнения деятельности, фокус на избежание ошибок. У родителей первоклассников отмечается: убежденность в том, что их ребенок должен достичь совершенства, «черно-белое» мышление, неспособность испытывать удовольствие от работы, чрезмерная генерализация высоких стандартов, ощущение зависимости ценности своего Я от выполнения деятельности. Так, все проявления детского и родительского перфекционизма являются дезадаптивными и требуют коррекционной работы педагогического коллектива образовательного учреждения.

Таким образом, для большинства поступающих в первый класс детей характерны: неадекватная самооценка, неуверенность в своих силах, навязанная родителями жизненная программа, которая зачастую не соотносится с возможностями ребенка. Для родителей первоклассников характерны: низкий уровень педагогической культуры, завышенные требования, предъявляемые к образовательному учреждению, неадекватное восприятие учебных возможностей своего ребенка, высокий уровень перфекционизма.

Таким образом, воспитательная концепция НОУ ДОО «Центр образования и развития» должна быть скорректирована для ее успешной реализации в условиях данного контингента родителей и их детей. Концепцией НОУ ДОО «Центр образования и развития» определяется цель образовательного учреждения: формирование устойчивого положительного отношения родителей к ребенку, принятие его положительных и отрицательных качеств путем снижения уровня перфекционизма и повышения уровня педагогической компетенции родителей. Снижение уровня перфекционизма родителей – актуальнейшая задача современного начального образования.

Представим структуру модели формирования взаимодействия семьи и школы, отраженную в блоке «Семья и школа» через следующие подструктуры: целевую, организационно-процессуальную и оценочную (или результативную)

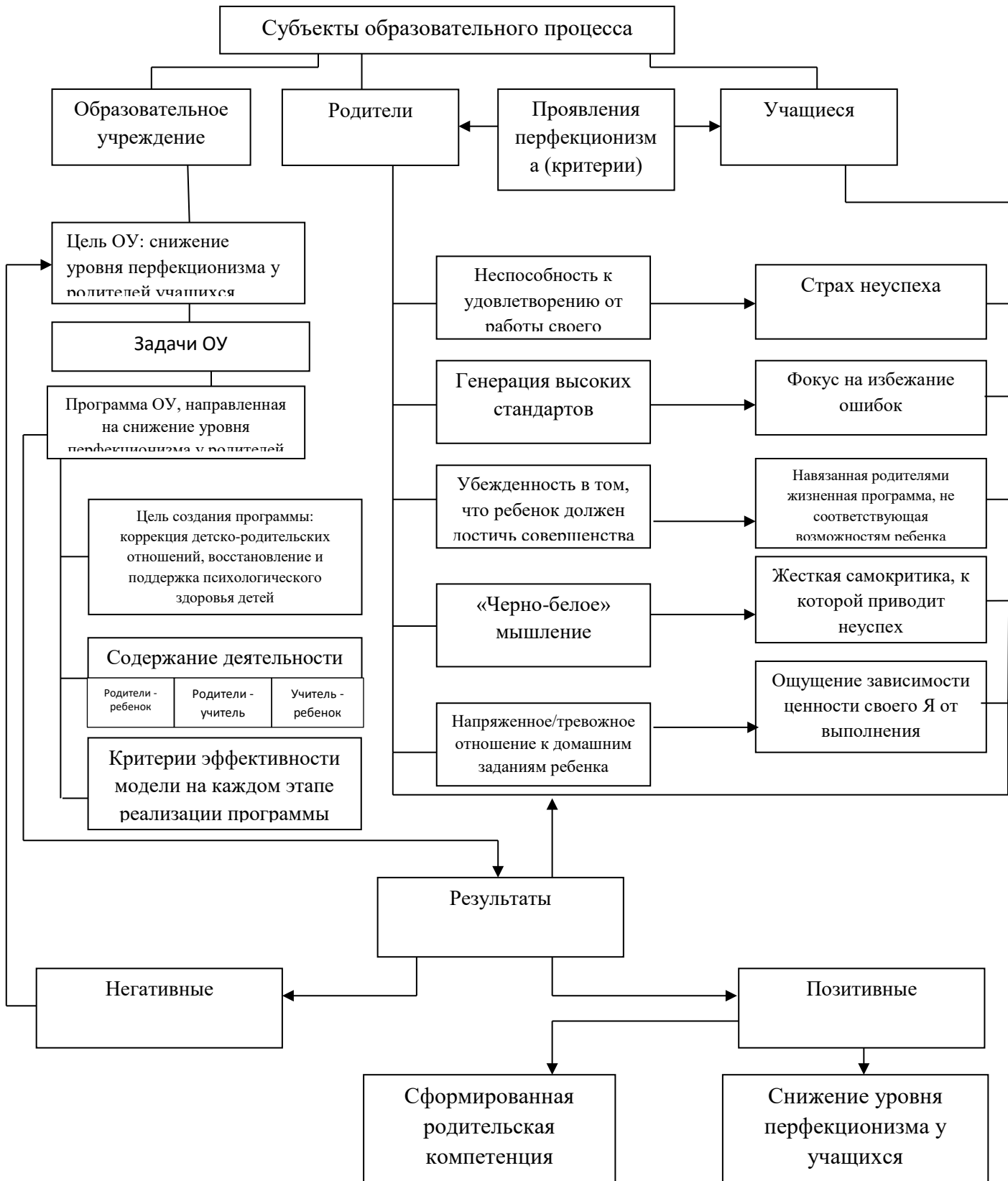


Рис. 6.-Модель формирования взаимодействия семьи и школы.

Раскроем содержание основных компонентов модели. На вершине иерархии располагаются главные субъекты образовательного процесса: образовательное учреждение, учащиеся и родители.

Специфика негосударственного образовательного учреждения «ЦОиР» заключается:

- во-первых, в системности, благодаря которой обеспечивается неразрывное единство целенаправленного воспитания и качественного обучения каждого учащегося;
- во-вторых, в исключительно высокой степени вариативности, благодаря которой для каждого учащегося подбирается индивидуальная образовательная траектория, отвечающая его личностным возможностям и жизненным планам;
- в-третьих, в аутентичности, благодаря которой каждому учащемуся обеспечивается тот объем и темп усвоения содержания образовательного процесса, который наиболее точно соответствует его индивидуальности.

Однако, учитывая проблему, связанную с перфекционистскими тенденциями среди родителей и учащихся, необходимо корректировать целевую подструктуру модели.

Цель образовательного учреждения – формирование устойчивого положительного отношения родителей к ребенку, принятие его положительных и отрицательных качеств путем снижения уровня перфекционизма и повышения уровня родительской компетенции.

Задачи образовательного учреждения:

1. Оказание психолого-педагогической помощи семье в воспитании детей;
2. Организация общественно значимой деятельности родителей и учащихся, формирование активной педагогической позиции родителей;
3. Обогащение и распространение положительного опыта в семейном воспитании;
4. Устранение и коррекция факторов, отрицательно влияющих на успешное развитие ребенка;

5. Установление партнерства с родителями: взаимопонимания и согласованного взаимодействия семьи и школы.

Задачи образовательного учреждения выявили необходимость создания программы, направленной на реализацию модели эффективного взаимодействия семьи и школы в условиях НОУ. В данной программе представлен механизм построения полноценных отношений между школой и родителями, под которыми понимаем такие отношения, которые удовлетворяют всех участников образовательного процесса и являются основой качественного образования. Такие отношения должны носить партнерский характер, т.е. отношения с разделенной ответственностью за конечный результат.

Однако на начальном этапе (1 класс) взаимоотношений НОУ и семьи родители демонстрируют спонсорские отношения формального характера. Этот тип отношений можно назвать «отсутствием всяких отношений». Родители не желают влиять на образовательный процесс, они не проявляют активность в жизни класса. Стратегия взаимодействия со стороны родителей отсутствует. Их общение безынициативно, носит преимущественно ситуативный, прецедентный характер. К процессу обучения проявляют внимание, когда школа не в состоянии в одиночку справиться с проблемой. Но и в этом случае общение носит обвинительный характер со стороны родителей, что еще более отдаляет школу и родителей друг от друга. Ведь ответственность за результаты воспитания и обучения родители делегируют школе. У родителей нет потребности повышать свою педагогическую компетенцию, получать знания о воспитании детей. Они не советуются с учителем и не помогают ему. Мера ответственности родителей обратно пропорциональна их материальному вкладу.

Конечным этапом взаимодействия школы и семьи (4 класс) должны стать партнерские отношения субъектов образовательного пространства. В такой позиции взаимодействие школы и родителей мы понимаем как совместный проект, в котором каждая из сторон вносит свой вклад и имеет возможность влиять на его реализацию на любом этапе сотрудничества. Этот тип отношений

должен строиться в большей мере не на материальном содействии родителей, а на педагогической помощи. Школа берет на себя труд по разъяснению родителям особенностей образовательного процесса, стремится повысить их компетентность, держит в курсе событий и перспектив. Главное отличие родителей – спонсоров от родителей – партнеров заключается в степени долговременности совместного образовательного проекта и в степени интереса родителей к содержанию образования. Школа актуализирует личностный и интеллектуальный потенциал семьи, так как многие проблемы школьной жизни имеют не только материальный, но и психолого-педагогический характер. В этом варианте каждая из сторон стремится максимально использовать свои имеющиеся ресурсы и направлять их по мере возможности на реализацию общих целей, которые предварительно согласовываются. Школа проектирует долговременную стратегию совместной деятельности, понимая, что позитивное сотрудничество «здесь» и «сейчас» будет влиять на ее репутацию и формирование ресурсной базы в дальнейшем. Такая школа стремится развивать и обучать родителей, так как от их компетенции будет во многом зависеть и качество образовательного процесса. Ответственность здесь делится пополам, и стороны, являясь «заказчиками» и «исполнителями», становятся членами одной команды с разными функциями и сферой приложения сил. В таком типе взаимодействия обязательно наличествует двусторонняя обратная связь.

Естественно реальные партнерские отношения с родителями строятся поэтапно. Вряд ли возможен вариант, когда с первого дня обе стороны понимают, что они – партнеры. Между этапом спонсорства и партнерства возможен этап сотрудничества, что не одно и то же с партнерством.

Итак, рассмотрим **процессуальную подструктуру модели взаимодействия семьи и школы в условиях современного начального образования**. В построении партнерских отношений мы выделили три этапа.

Первый этап – знакомство (1 полугодие 1 класса). На этом этапе определяются общие цели, ценности и ресурсная база сторон. Наличие именно общих целей – важный фактор для построения партнерства. Общие ценности понимаем как способы достижения цели. В современном обществе особую актуальность приобретают гуманистические (общечеловеческие) ценности – уважение, свобода выбора. Однако в настоящее время есть немало семей, которые довольно иронично относятся к демократическим принципам общения с детьми и настаивают на жесткой дисциплине и предельной нагрузке на детей. На первом этапе также большое значение имеет определение взаимной полезности участников – т.е. изучение возможностей (ресурсов) друг друга. От этого зависит распределение усилий сторон для достижения желаемого эффекта. В число родительских ресурсов входят не только материальные или технические ресурсы, но и кадровые, социальные (связи), а также мотивационные, т.е. готовность родителей включиться в жизнь образовательного учреждения и их потенциальная активность. Кроме того, необходимо актуализировать и эксклюзивную полезность педагогического коллектива для детей и родителей. Несмотря на то, что она вроде бы очевидна, очень важно, чтобы родители знали о том, что в школе, например, работают уникальные специалисты, или что школа участвует в интересных проектах, или что именно в этой школе не забывают выпускников и т.д.

Деятельность педагога: на первом этапе проводится как минимум два мероприятия: мониторинг родительских запросов и ресурсов и собственный «ценностный аудит». Представление своей концепции, приоритетов в образовании детей школа демонстрирует на своем сайте. Публичное обнародование своих приоритетов позволяет привлечь именно тот контингент, которому эти идеи покажутся очень близкими. Такой подход позволяет избежать многих конфликтов в дальнейшем. Ведь многие недоразумения возникают не от того, что «школа плохая» или «ребенок плохой», а из-за того, что они просто не подходят друг другу. Итак, основным итогом работы первого этапа должно стать желание родителей осуществления совместной деятельности.

Второй этап – совместная деятельность (2-е полугодие 1 класса-конец 3 класса). На этом этапе будущие партнеры, определившись с направлением взаимодействия и ресурсами, приступают к проектированию и реализации конкретных программ совместной работы. Здесь важно понятие общего вклада – т.е. разделения ответственности за те или иные стороны совместной деятельности. Но желание родителей внести вклад возникает только тогда, когда они испытывают доверие к образовательному учреждению.

На этом этапе обе стороны воспитательного процесса проходят 3 периода: *предъявление* школой воспитательных возможностей, реализуемых во внеклассной деятельности. Родители – наблюдатели. Они осуществляют оценивание собственного воспитательного потенциала, соизмеряя его с предъявленным школой: отвечает ли воспитательная концепция образовательного учреждения потребностям семьи (2-е полугодие 1 класса). При условии успешной реализации предыдущих этапов будущие партнеры вступают в период *причастности*. Школа не требует, но приветствует включение родителей в воспитательную работу. Участие семьи может осуществляться от случая к случаю, но должно быть подкреплено положительными отзывами педагогов (2 класс). *Соучастие и содействие* – завершающий период этапа совместной деятельности. Воспитательное пространство становится полем для творческой деятельности родительского коллектива. Будущие партнеры проектируют и реализуют конкретные программы совместной работы (3 класс). Реальная забота о родителях может выражаться в нескольких направлениях: регулярном информировании, просвещении, консультировании, обучении, а также социальной и психологической помощи семье. Если семья ощущает эту заботу на себе, уровень доверия к образовательному учреждению существенно возрастает. В том случае, когда участники не видят результатов своих усилий, их интерес к сотрудничеству неминуемо снижается. Если благие намерения педагогов о сотрудничестве не конвертируются в реальные мероприятия, родители дистанцируются от школы, и порой навсегда. К тому же, часто родители не имеют

представления о том, какие конкретные результаты достигнуты классным коллективом, и в каких направлениях школьной жизни они могли бы принять участие.

Перечислим основные виды совместной деятельности образовательного учреждения и семьи на этом этапе и те «продукты», которые могут быть получены в результате.

Таблица 7.- Виды совместной деятельности ОУ и семьи
на 2 этапе развития партнерства

Совместная деятельность	«Продукт»
Обсуждение стратегии и тактики образовательного процесса	<i>Предъявление</i> образовательным учреждением и семьей модели, концепции, ресурсов
Проектирование образовательного процесса	<i>Причастность</i> семьи к образовательным траекториям
Реализация образовательного процесса	<i>Соучастие и содействие</i> в проводимых мероприятиях

Под реализацией образовательного процесса понимаем помощь родителей как непосредственно в школе во внеурочной деятельности (развлекательной, познавательной, трудовой), так и методическая помощь родителей своим детям при выполнении домашних заданий. Особо нужно сказать о таком виде совместной деятельности как взаимоподдержка. Естественно, что инициатива здесь должна исходить от педагогов (как от людей, владеющих специальными знаниями об эффективной коммуникации). Однако в некоторых случаях можно обратиться и к родителям с просьбой оказать поддержку педагогу, другому родителю или ребенку. Как правило, людям приятно, когда они делают что-то полезное для других. В процессе совместной деятельности особую актуальность приобретает наличие обратной связи и открытость каналов коммуникации. Это значит, что необходимо регулярное изучение мнения родителей о качестве процесса и результатов деятельности. Деятельность педагога на втором этапе:

проектирование совместной деятельности с родителями, регулярная поддержка родителей и мониторинг. Так называемые родительские собрания необходимо превратить в «круглые столы» или «родительские совещания», на которых будут решаться стратегические вопросы. Разрабатывается вариант договора между школой и родителями, в которых определяются «зоны ответственности» каждой из сторон. Основным итогом второго этапа должно стать умение родителей участвовать в совместной деятельности, т.е., их определенная компетенция, основанная на доверии к образовательному учреждению. Доверие, в свою очередь, порождает и желание продолжать сотрудничество в тех формах, которые приемлемы для конкретной семьи.

Третий этап – собственно партнерство (4 класс). Необходимым условием партнерских отношений является их добровольность, которая понимается нами как наличие свободы и осознанности выбора в разных формах взаимодействия (совместной деятельности). Осознанность выбора появляется там, где родители подготовлены к такому выбору и реально оценивают свои возможности. Вторым признаком партнерских отношений является их долговременность, т.е. нацеленность субъектов на продолжительный и неоднократный характер взаимодействия. Если взаимодействие между семьей и школой носит хаотичный, хотя и интенсивный характер, где родители выступают исключительно в роли участников, а не организаторов, то такое взаимодействие нельзя назвать партнерским. Ориентация детей и родителей на долговременную работу со школой позволяет осуществлять совместные проекты стратегического значения. Третий признак партнерских отношений – это взаимная ответственность, основа которой закладывается в самом начале совместной деятельности. Очень важно понимать, что не всегда родительская ответственность появляется сразу: она воспитывается так же, как и любое другое качество личности. Кроме того, к развитию ответственности родителей приводит и осознанность выбора.

Таблица 8.- Программа реализации модели эффективного взаимодействия семьи и образовательного учреждения

Интеллектуальное развитие	Трудовое воспитание, профориентация, навыки самообслуживания	Спортивно-оздоровительное воспитание	Нравственное воспитание	Ожидаемые результаты
1 класс (1 этап: знакомство)				
Выработка совместных требований к ученику в учебной деятельности и правил поведения в школе. Организация рабочего места	Выявление у родителей, какие домашние обязанности и поручения имеют дети. Доказать родителям, что школьная жизнь не является причиной отстранения ребенка от домашних дел	Обсуждение с родителями режима дня первоклассника в присутствии мед.работника ОУ, профилактика простудных заболеваний, закаливание в домашних условиях (выступление родителя-медработника)	Праздник знаний «Идем в школу всей семьей». Снятие напряжения родителей, которое передается ребенку при поступлении в школу. Школьная жизнь – радостная жизнь	Формирование положительного отношения к школе, престижность ее восприятия, уважительное отношение к школьному коллективу
Тренинги, игры на тему «Адаптированность учащихся к обучению в школе». Построение системы поощрительных мер, усвоение школьных правил детьми. Совместное с детьми родительское собрание	Ежемесячно с помощью родителей составление детьми списка полезных дел для дома. Анкетирование родителей по трудовому воспитанию детей	Турслет. Помощь классному руководителю в организации лагеря, костра, питания, при прохождении этапов	Дни именинников с выездом с родителями в места отдыха и развлечений. Наблюдение родителей за поведением детей	Выявление и своевременное оказание психолого-педагогической помощи родителям
Обсуждение с родителями соц. заказа на образовательные услуги: -Гос.заказ (нормативные документы) -Потребности учащихся -Ожидания родителей -Требования и ожидания ОУ (анкетирование родителей)	Демонстрация родителями труда людей в разных сферах жизни (поликлиника, транспорт, магазины и т.д.)	Лекторий для родителей «Ребенок учится тому, что видит у себя в доме». Пропаганда здорового образа жизни в семье	Организация поездок в театры, музеи и пр. экскурсии К различным праздникам в классе родители готовят подарки, награды, памятные сувениры, угощения	Адекватное восприятие родителями учебных возможностей своего ребенка
Обсуждение стилей воспитания. Выработка приемлемого стиля воспитания в данном учебном коллективе	Школьный субботник совместно с родителями	Выработка родителями в семьях единой концепции о здоровье. Мастер-класс «Здоровое питание в семье» Презентация родителями своих витаминных блюд	Традиционный отчетный концерт творческих коллективов школы для родителей. Родители – зрители «Мы - единомышленники» род. собрание.	Желание родителей осуществления совместной деятельности

2 класс (2 этап: совместная деятельность)				
«Первые уроки школьной отметки» мини –спектакль, подготовленный для детей и родителей учащимися 5-7 классов	Собрание-беседа «Доступные виды труда для детей 6-9 лет». Знакомство родителей с уровнем самообслуживания детей и необходимостью повышать уровень в связи с полудневным пребыванием ребенка в НОУ	Турслет	Презентация «Тайна моего имени»	Повышение самостоятельности ребенка посредством воспитательных воздействий школы и родителей
Род. собр. «Причины школьных неудач» Круглый стол «Невнимательность – одна из главных причин школьных неудач»	Оформление фотостенда «Мой папа – на работе»	Убеждение родителей привлечь детей к физическому труду вне стен школы	Совместная подготовка к театральной деятельности детей. Помощь родителей в выучивании ролей, помощь учителю в создании образа	Разделение ответственности за успехи и неудачи школьника
Посещение родителями открытых уроков «День открытых дверей»	«Как воспитать себе помощника» Изготовление общеродительского буклета «Правила трудового воспитания»	«Телевизор – друг или враг?» Круглый стол: небезопасное увлечение телевизионными передачами и компьютерными играми. Выработка в совместной деятельности строго нормированного временипрепровождения у монитора компьютера и экрана телевизора	Родительские чтения «Азбука нравственности»	Формирование доверия родителей к ОУ
Как приучить ребенка к самостоятельности в приготовлении уроков Обмен опытом среди родителей		Подготовка научного общества учащихся «Мультфильмы в нашей жизни»		Основы родительской компетенции
3 класс				
Организация консультаций учителей –предметников для родителей	«Традиции в моей семье» Рассказы семей о своих традициях	Турслет	Создание генеалогического древа	Доверие родителей к ОУ, желание дальнейшего сотрудничества
Работа с родителями отстающих детей «Оптимизация родительского контроля в учебной деятельности» Род.собр.	Знакомство с профессиями родителей на открытых уроках по окр.миру, литер.чтению. Участие родителей интересных профессий	Совместное участие родителей в физкультурно-оздоровительных мероприятиях в качестве участников, судей «А ну-ка, папы»	К 8 марта концерт для мам и др. членов семьи с презентацией блюд. Поведение за праздничным столом в присутствии взрослых	Умение родителей участвовать в совместной деятельности

Выявление детей «группы риска» - индивидуальная работа с трудными детьми	«Золотые руки мастеров» Родители совместно с детьми готовят проект «Народные ремесла» Экскурсия в г. Кунгур на гончарную фабрику	Выезд классом с родителями за город на пикник. Конкурсы готовят родители	Родители примеряют роль учителя «Моя мама - учитель» Презентация работ «Меня МАМА научила»	Адекватное восприятие своего ребенка при возможности сравнения с другими детьми
	Субботник		Как приучить ребенка к чтению. Род. собрание проводится вместе с детьми в виде конференции	Установление взаимопонимания и согласованного взаимодействия семьи и школы
4 класс (3 этап: собственно партнерство)				
«Роль семьи в формировании интереса к учению» Диспут		Что нужно знать родителям о физиологии младшего школьника	Совместное творческое общение детей и родителей класса. Посещение театров, кино, музеев, предприятий	Осознание родителями значимости семейного воспитания в формировании мотивации к учебной деятельности
День открытых дверей	Профессиональная ориентация младших школьников	Турслет Создание классного фотоальбома (по странице от каждой семьи) «Растим детей здоровыми»	Интеллектуальный марафон между родителями и детьми	Активная педагогическая позиция родителей, добровольность и осознанность родителей в взаимодействии со школой
Проблемы перехода в среднюю школу. Проблема успешного выпуска. Знакомство родителей с режимом работы в средней школе и будущими учителями		Вредные привычки – профилактика в раннем возрасте Игровая программа «Мама, папа, я – спортивная семья»	Создание вместе с родителями «полотна Победы» общешкольный проект	Осознанное восприятие слабых и сильных сторон ребенка, уважительное отношение к личности ребенка и гордость его достижениями
Как помочь ребенку преодолеть трудности перехода в среднее звено (консультация школьного психолога)		Общеклассный отказ родителей от вредных привычек здоровью продуктов питания «Неделя без колы и чипсов» По окончании – рефлексия	Организация родителями поездки в другие города в познавательных целях, в целях сплочения коллектива. Выбор маршрута совместно с детьми и учителем, заказ билетов, поездка вместе с родителями Проект «До свидания, начальная школа» Родители организуют место проведения, поздравление детей	Осознание родителями важность возрастных изменений, происходящих в жизни ребенка, выработка потребности в пополнении своих педагогических знаний и возможностей; долговременность партнерских отношений семьи и ОУ

Контакт между учителем и родителями возможен, когда и те и другие осознают, что у них общая цель – хорошее воспитание и образование детей, которую можно достичь только общими усилиями. Для этого учителю необходимо показать родителям, что он любит детей такими, какие они есть, со всеми плюсами и минусами, а также обеспокоен их судьбой, как и родители. Основным средством установления контакта с родителями для учителя является он сам, вернее, его педагогический имидж, включающий в себя профессиональные знания, умение их преподнести и любовь к детям. Поэтому учителю необходимо руководствоваться определенными правилами взаимодействия и способами установления контактов с семьей.

Оценочная (или результативная) подструктура модели формирования взаимодействия семьи и школы. Ожидаемые результаты реализации модели: снижение уровня перфекционизма родителей и детей, укрепление связи образовательного учреждения с семьей, повышение психолого-педагогического просвещения родителей, повышение ответственности родителей за воспитание и обучение детей, психологический комфорт в детско-родительской среде, обретение ресурсов для реализации новых образовательных проектов.

Таким образом, сконструированная и реализованная модель показала необходимость работы по изменению уровня перфекционизма среди родителей и учащихся НОУ ДОО «ЦОиР». Данная модель характеризует семью как реального и полноправного субъекта воспитательно-образовательного процесса, осуществляемого общеобразовательным учреждением. Партнерские, ориентированные на семью и ее запросы формы и методы работы, описанные в модели, направлены на обеспечение эффективного взаимодействия школы и семьи. Разработанная модель отвечает актуальным потребностям образовательного учреждения, учащихся и семьи и призвана служить объективной основой изменения качества взаимодействия всех субъектов образовательного процесса.

2.3. Результаты апробации модели взаимодействия семьи и школы в условиях современного начального образования

На завершающем этапе реализации модели взаимодействия семьи и школы в условиях современного начального образования (2012-2015 гг.) нами была проведена контрольная диагностика, которая включала в себя повторное исследование выраженности когнитивного, ценностно-мотивационного, эмоционального и поведенческого компонентов родительской компетенции обеих групп исследуемых родителей выпускников начальной ступени обучения.

Цель контрольного этапа исследования – выявление эффективности модели взаимодействия семьи и школы в условиях современного начального образования (на примере НОУ ДОО «Центр образования и развития»).

Задачи контрольного этапа исследования:

1. Используя комплекс диагностических методик, провести повторное исследование когнитивного, ценностно-мотивационного, эмоционального и поведенческого компонентов родительской компетенции у родителей выпускников начальной ступени образования НОУ ДОО «Центр образования и развития», участвующих в проекте реализации модели (экспериментальная группа) и у родителей, не участвующих в формирующем этапе исследования (контрольная группа).

2. На основании анализа данных контрольного опроса и беседы с родителями и учащимися выявить уровень проявления перфекционизма у родителей и детей.

3. С использованием методов математической статистики выявить достоверность полученных данных.

4. Проанализировать результаты исследования и сделать выводы об эффективности модели взаимодействия семьи и школы в условиях современного начального образования (на примере НОУ ДОО «Центр образования и развития»).

Контрольный этап исследования когнитивного компонента родительской компетенции

После повторной диагностики когнитивного компонента родительской компетенции по методике «Родительское сочинение» нами проанализированы результаты констатирующего и контрольного этапов исследования, которые отражены в таблице 9.

Таблица 9. - Результаты исследования когнитивного компонента
родительской компетенции по методике «Родительское сочинение»
на контрольном этапе исследования

Название группы	Характер взаимодействия	Количество		%	
		ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
1. Конфликтный тип	несогласованное «Мы»	17	73	14,91	23,86
2. Гармоничный тип	комплементарное «Мы»	41	12	35,96	3,92
3. Дистантный тип	взаимодействие «рядом»	10	55	8,78	17,97
4. Доминантный тип «Родитель-диктатор»	доминирование–подчинение	31	138	27,19	45,10
5. Доминантный тип «Ребенок-диктатор»	доминирование–подчинение	15	28	13,16	9,15
Итого:		114	306	100	100

Как следует из данных таблицы 9, если на констатирующем этапе в экспериментальной группе преобладал доминантный тип взаимодействия (39,9%), то на контрольном этапе преобладающим является гармоничный тип (комплементарное «Мы») – 35,96%. Доминантный тип взаимодействия «Родитель-диктатор» (доминирование–подчинение) выявлен только в 27,19% семей. Меньше стало семей с конфликтным несогласованным типом взаимодействия – вместо 24,1% осталось 14,91%, с доминантным типом «Ребенок-диктатор» – вместо 19% осталось 13,16% семей, с дистантным типом (взаимодействие «рядом») – вместо 13,1% осталось 8,78% семей. В контрольной группе показатели по двум параметрам (конфликтный и гармоничный типы

взаимодействия) остались на прежнем уровне, по остальным параметрам отмечается негативная динамика детско-родительского взаимодействия.

Сравнительный анализ особенностей родительских сочинений на констатирующем и контрольном этапах исследования экспериментальной группы испытуемых показывает, что произошли значительные различия в образе ребенка и отношений с ним при различных типах детско-родительского взаимодействия. Представим полученные результаты в диаграмме (рис. 7).

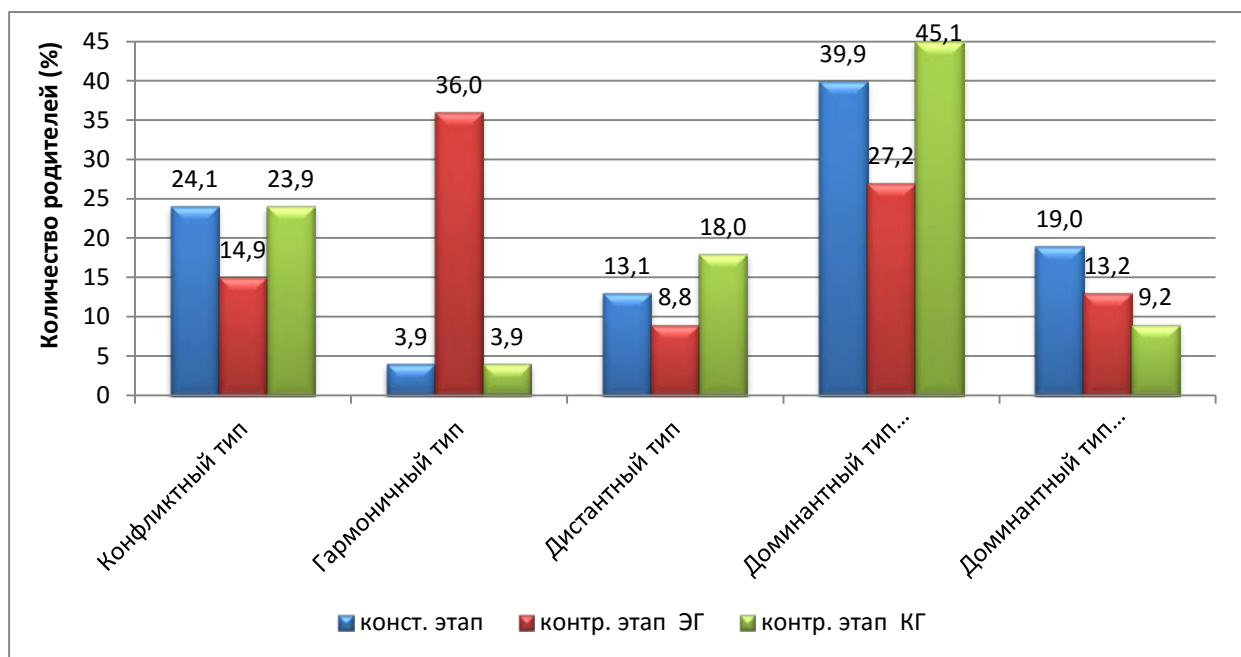


Рис. 7.- Сравнительные результаты исследования когнитивного компонента родительской компетенции на обоих этапах исследования

Таким образом, исследование когнитивного компонента родительской компетенции на контрольном этапе позволило выделить следующие позитивные признаки семейного взаимодействия в экспериментальной группе:

- заинтересованность родителей в обучении и воспитании своего ребенка;
- преобладание конструктивных типов взаимодействия родителей и детей;
- повышение уровня педагогической культуры родителей;
- понимание необходимости получения качественных знаний в современной ситуации и путей выхода из семейного кризиса.

Контрольный этап исследования ценностно-мотивационного компонента родительской компетенции

Для повторной диагностики ценностно-мотивационного компонента родительской компетентности была также использована методика «Ценностные ориентации» М. Рокича, которая позволила исследовать и сравнить систему ценностных ориентаций родителей выпускников начальной школы (первоклассников 2007-2010 учебного года), их отношение к окружающему миру, к своему ребенку, к учебному заведению, к себе самому, а также определить основу мировоззрения и ключевые мотивы поступков.

Представим рейтинг **терминальных** ценностей родителей контрольной группы №1 на контрольном этапе:

1) Здоровье детей, ср. ар. = 4,12.

Как и на констатирующем этапе, отведение первого места здоровью не было неожиданностью: в подобных исследованиях здоровье детей всегда остается на первом месте.

2) активная деятельная жизнь, ср. ар. = 4, 23.

3) интересная работа, ср. ар. = 4, 44.

4) познание, ср. ар. = 4, 56.

5) счастливая семейная жизнь, ср. ар. = 4, 69.

6) наличие друзей, ср. ар. = 4, 72.

7) любовь, ср. ар. = 4, 79.

8) жизненная мудрость, ср. ар. = 5, 17.

9) уверенность в себе, ср. ар. = 5, 24.

10) продуктивная жизнь, ср. ар. = 5, 39.

11) общественное признание, ср. ар. = 6, 24.

12) развитие, ср. ар. = 6, 45.

13) материально обеспеченная жизнь, ср. ар. = 6, 67.

14) творчество, ср. ар. = 7, 79.

15) развлечения, ср. ар. = 8, 30.

16) счастье других, ср. ар. = 10, 23.

17) свобода, ср. ар. = 11,44.

18) красота природы, ср. ар. = 13, 78.

На контрольном этапе исследования нами были определены лидирующие терминальные ценности исследуемых родителей (табл.10).

Таблица 10.- Лидирующие терминальные ценности родителей
на контрольном этапе исследования

№	Наименование ценности	Количество		%	
		ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
1	Здоровье	32	146	28,07	47,71
2	Семейная жизнь	10	37	8,77	12,09
3	Интересная работа	10	34	8,77	11,12
4	Материально обеспеченная жизнь	8	55	7,02	17,98
5	Наличие друзей	11	6	9,65	1,96
6	Любовь	10	6	8,77	1,96
7	Жизненная мудрость	10	12	8,77	3,92
8	Уверенность в себе	10	6	8,77	1,96
9	Свобода	2	2	1,76	0,65
10	Развитие	11	2	9,65	0,65
	Итого	114	306	100	100

Таким образом, лидирующими терминальными ценностями исследуемых родителей экспериментальной группы на контрольном этапе стали здоровье, семейная жизнь, интересная работа, уверенность в себе, наличие друзей и любовь, развитие ребенка. Незначительные изменения в показателях контрольной группы (в категориях «здоровье», «интересная работа»), обусловлены, на наш взгляд, жизненным опытом родителей и неблагоприятной динамикой показателей здоровья младших школьников.

Для сравнения представим полученные данные лидирующих ценностей родителей на обоих этапах исследования (рис. 8).

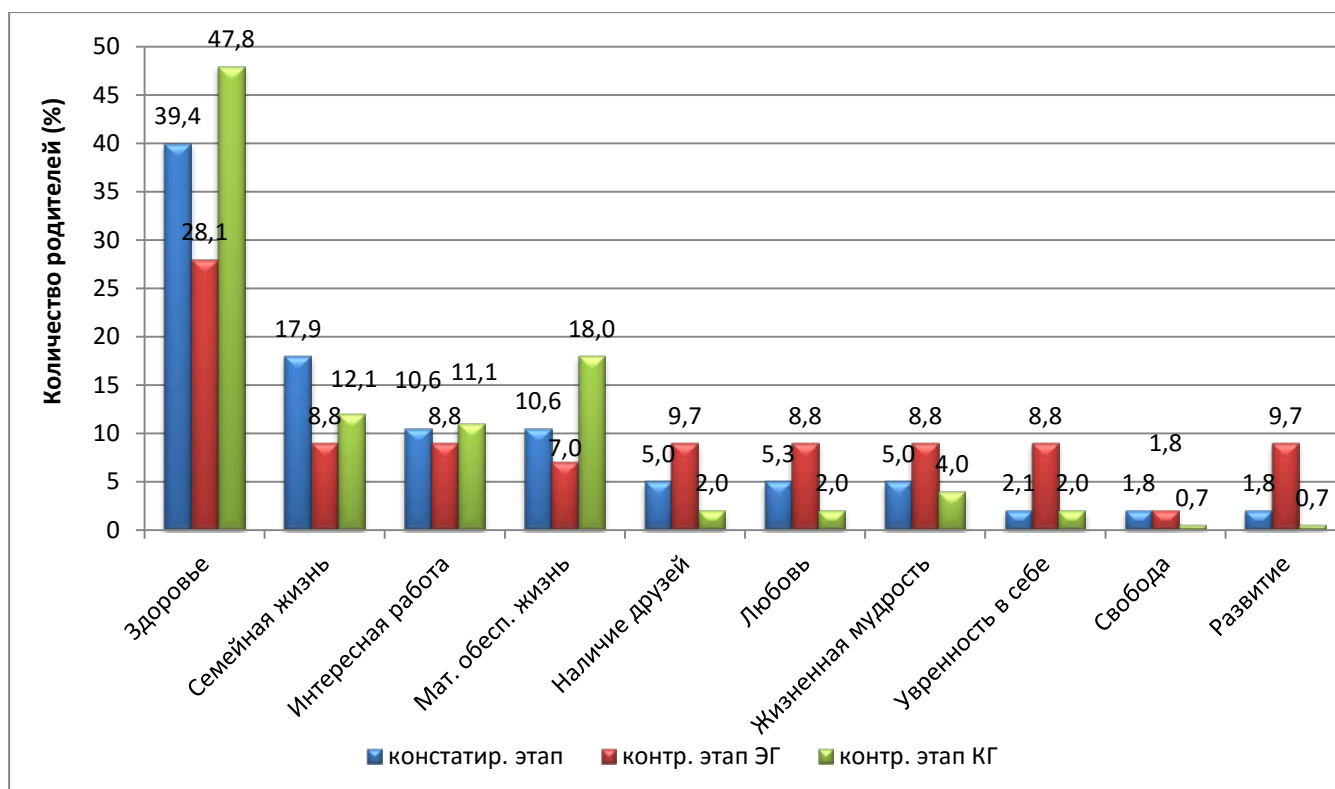


Рис. 8. - Сравнительные результаты исследования терминальных ценностей родителей на обоих этапах исследования

Как видно на диаграмме, лидирующую позицию в обеих группах испытуемых по-прежнему занимает здоровье, в то время как второе место на контрольном этапе исследования в экспериментальной группе устойчиво занимают категории «семейная жизнь», «интересная работа», «наличие друзей», а также «любовь», «жизненная мудрость», «уверенность в себе» и «развитие». В контрольной группе вторую позицию занимает категория «материально обеспеченная жизнь».

Далее представлен список **инструментальных** ценностей родителей выпускников начальных классов на контрольном этапе исследования.

Рейтинг инструментальных ценностей родителей:

- 1) ответственность, ср. ар. = 4,78.
- 2) терпимость, ср. ар. = 5,53.
- 3) эффективность в делах, ср. ар. = 5,77.
- 4) самоконтроль, ср. ар. = 6,47.
- 5) честность, ср. ар. = 6,15.

- б) рационализм, ср. ар. = 6,8.
- 7) образованность, ср. ар. = 7,22.
- 8) аккуратность, ср. ар. = 7,33.
- 9) жизнерадостность, ср. ар. = 8,13.
- 10) твердая воля, ср. ар. = 8,94.
- 11) чуткость, ср. ар. = 8,97.
- 12) высокие запросы, ср. ар. = 9,69.
- 13) независимость, ср. ар. = 10,0.
- 14) воспитанность, ср. ар. = 10,12.
- 15) широта взглядов, ср. ар. = 11,44.
- 16) исполнительность, ср. ар. = 12,18.
- 17) смелость, ср. ар. = 13,20.
- 18) нетерпимость к недостаткам, ср. ар. = 14,55.

Лидирующие инструментальные ценности родителей представлены в табл.

11.

Таблица 11. - Лидирующие инструментальные ценности родителей на контрольном этапе исследования

№	Наименование ценности	Количество		%	
		ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
1	Ответственность	32	107	28,07	34,97
2	Честность	21	55	18,42	17,97
3	Рационализм	9	41	7,89	13,4
4	Образованность	13	37	11,4	12,09
5	Аккуратность	10	12	8,77	3,92
6	Терпимость	18	6	15,79	1,96
7	Жизнерадостность	6	15	5,27	4,9
8	Твердая воля	1	21	0,88	6,87
9	Чуткость	3	3	2,63	0,98
10	Независимость	1	9	0,88	2,94
	Итого	114	306	100	100

Для сравнительного анализа представим лидирующие инструментальные ценности родителей первоклассников и родителей выпускников начальной школы в диаграмме (рис. 9).

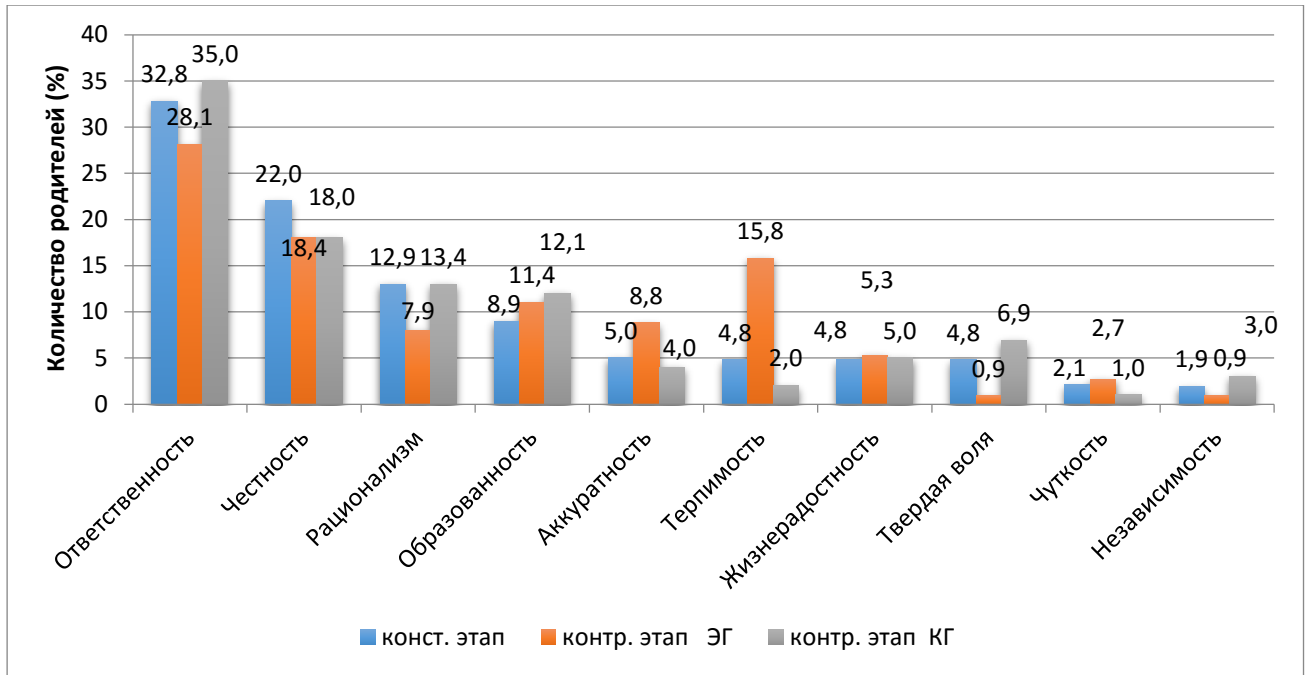


Рис. 9.- Сравнительные результаты исследования инструментальных ценностей родителей на констатирующем и контрольном этапах

Проведем корреляционный анализ данных, представленных в таблице 12, по методу уравнения парной регрессии Спирмена.

Совокупность точек результативного и факторного признаков называется полем корреляции.

На основании поля корреляции можно выдвинуть гипотезу (для генеральной совокупности) о том, что связь между всеми возможными значениями X (показатели первоклассников) и Y (показатели семиклассников) носит линейный характер.

Линейное уравнение регрессии имеет вид $y = bx + a + \varepsilon$

Здесь ε - случайная ошибка (отклонение, возмущение).

Для наших данных система уравнений имеет вид

$$10a + 100b = 100$$

$$100a + 2231.5b = 1625$$

Для расчета параметров регрессии были построены расчетная таблица, вычислен линейный коэффициент корреляции, представленные в Приложении 7.

Линейный коэффициент корреляции принимает значения от -1 до $+1$.

Связи между признаками могут быть слабыми и сильными (тесными). Их критерии оцениваются по следующей шкале:

- 0.1 < r_{xy} < 0.3: слабая;
- 0.3 < r_{xy} < 0.5: умеренная;
- 0.5 < r_{xy} < 0.7: заметная;
- 0.7 < r_{xy} < 0.9: высокая;
- 0.9 < r_{xy} < 1: весьма высокая;

В нашем расчете коэффициент корреляции составил $r_{xy} = 0,89$, что подтвердило высокую и прямую связь между признаком Y фактором X.

В ранжировании инструментальных ценностей на обоих этапах исследования лидерство принадлежит категориям «ответственность» и «честность». В отличие от группы родителей, не охваченных формирующим этапом эксперимента, в результатах экспериментальной группы значительное приращение показывает категория «терпимость» а также на 1% повысился рейтинг категории «чуткость». Необходимо отметить снижение доли авторитарных попыток управления поведением ребенка, тогда как интерес к мотивам его поступков возрос, что повлекло за собой рост показателей «терпимость» и «чуткость». Показатель «ответственность» снизился более чем на 5%. Это можно объяснить уменьшением гиперответственности родителей, зачастую влекущей за собой тот же авторитаризм. Этим же объясняется заметное снижение рейтинга «рационализма» и «твердой воли». В контрольной группе сохраняется высокий престиж рационализма, образованности и твердой воли.

Итак, по результатам контрольного исследования ценностей родителей сделаем следующие выводы.

По итогам реализации разработанной нами модели взаимодействия семьи и школы в условиях современного начального образования доминирующими ценностями в иерархии родителей исследуемой группы являются ценности межличностных отношений (здоровье, любовь, наличие друзей, счастливая семейная жизнь) и ценности профессиональной самореализации (интересная работа, материально обеспеченная жизнь). Родители теперь стремятся не только

к достижению гармонии в семье и основную свою цель видят в сохранении ее благополучия, но и в развитии и образованности своих детей, заботе об их будущем.

Нами отмечено, что родители экспериментальной группы не только стремятся к созданию наилучших материальных условий жизни для детей, но уже не стараются оградить ребенка от различных трудностей, не исключают внесемейные контакты ребенка и получение им жизненного опыта за стенами родительского дома, отмечено значительное сокращение попыток вторжения в мир ребенка.

Родители хотят видеть себя и своих детей образованными, успешными людьми, которые стремятся к рациональному использованию своих возможностей и способностей.

Считаем, что сочетание указанных доминирующих ценностных ориентаций родителей легли в основу формирования родительской компетентности.

Контрольный этап исследования

эмоционального компонента родительской компетенции

Результаты повторной диагностики эмоционального компонента родительской компетенции по методике Е.И.Захаровой ОДРЭВ (опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия) представлены в таблице 12.

Таблица 12. - Средние и критериальные значения показателей эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия на контрольном этапе

Характеристика взаимодействия	Контрольный этап	
	Сред. значение (М)	Критер. значение (N)
Способность воспринимать состояние	3,95	3,7
Понимание причин состояния	3,98	3,9
Эмпатия	3,67	3,5
Чувства родителей в ситуации взаимодействия	3,88	3,7
Безусловное принятие	3,75	3,6
Принятие себя в качестве родителя	3,67	3,5
Преобладающий эмоциональный фон	3,83	3,6
Стремление к телесному контакту	3,55	3,4
Оказание эмоциональной поддержки	3,74	3,6
Ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия	2,45	3,3
Умение воздействовать на эмоциональное состояние ребенка	3,88	3,7

Для наглядности представим сравнительные результаты в диаграмме (рис. 10).

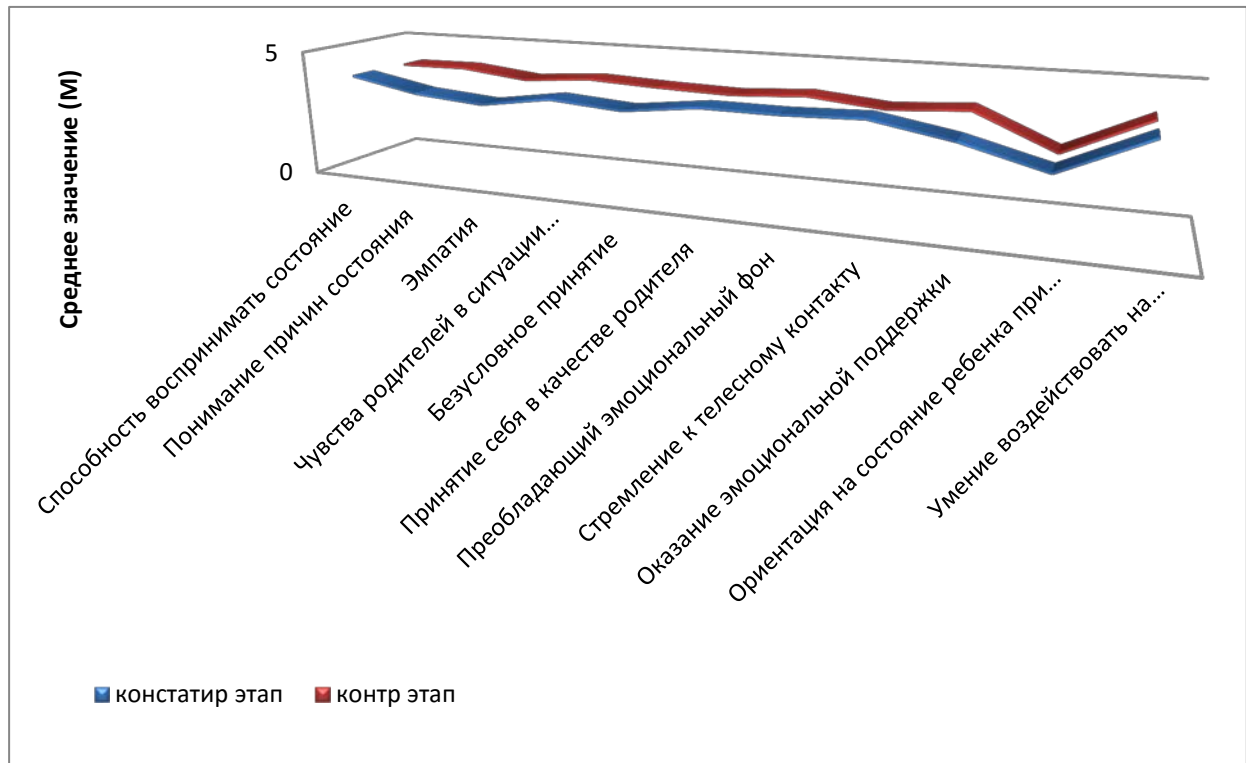


Рис. 10.- Сравнение средних и критериальных значений показателей эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия на констатирующем и контрольном этапах ЭГ

Как следует из данных, представленных в диаграмме, эмоциональная сторона детско-родительских отношений не претерпела кардинальных изменений за время эксперимента. Действительно, эмоциональная сторона отношений «родитель-ребенок» менее всего зависит от внешних воздействий. В науке существуют попытки структурировать эмоциональный интеллект личности. Психологи в исследованиях используют два синонимичных понятия: эмоциональный интеллект и эмоциональный потенциал (Майер, П. Сэловей). Наиболее полную структуру эмоционального интеллекта, который определяется как суммарный показатель нескольких показателей, предлагает Д. Гоулмэн:

- самоосознание: знание того, что мы чувствуем в данный момент, и использование этих предпочтений в качестве руководства при принятии решения;

реалистическая оценка собственных способностей и обоснованное чувство уверенности в себе;

- саморегуляция: умение справляться с эмоциями, полное восстановление после эмоционального дистресса;

- мотивация: использование наших сокровеннейших предпочтений для того, чтобы заставлять нас действовать и направлять к достижению целей, помогать нам брать на себя инициативу, прилагать усилия, пытаться что-то улучшить, и упорно продолжать делать свое дело перед лицом неудач и разочарований;

- эмпатия: ощущение того, что чувствуют другие люди, способность встать на их точку зрения и развитие взаимопонимания и настроенности на широкое разнообразие людей;

- социальные навыки: хорошее владение эмоциями во взаимоотношениях и точное "прочитывание" социальных ситуаций и систем социальных отношений между людьми; спокойное взаимодействие; использование этих навыков для сотрудничества, убеждения и руководства, улаживания споров [63, 454].

Очевидно, что эмоциональный фактор плохо поддается управлению, так как охватывает сугубо интимную сферу личностных контактов людей, но его следует учитывать в управлении процессом формирования родительской компетенции.

Итак, по результатам опросника ОДРЭВ Е.И.Захаровой эмоциональная сторона детско-родительского взаимодействия на контрольном этапе характеризуется способностью родителей воспринимать состояние своего ребенка, пониманием причин состояния, более высоким уровнем эмпатии, умением оказать эмоциональную поддержку и ориентацией на состояние ребенка при построении взаимодействия.

Таким образом, результаты изучения эмоциональной стороны взаимодействия, оцениваемой родителями выпускников начальной школы по методике ОДРЭВ Е.И. Захаровой, свидетельствуют о том, что родители не испытывают трудностей при восприятии состояния своего ребенка, в его безусловном принятии, часто испытывают положительные чувства в ситуации

взаимодействия. Нами отмечены отсутствие гиперопеки и отчуждения во взаимодействии с ребенком.

Контрольный этап исследования поведенческого компонента родительской компетенции

После реализации модели взаимодействия семьи и школы результаты повторной диагностики **поведенческого компонента** родительской компетентности по методике С. Степанова «Стили родительского поведения» в экспериментальной группе оказались следующими.

Авторитетный стиль семейного воспитания выявлен в 38,6% опрошенных родителей (44 случаях). Это говорит о том, что родители выпускников не только осознали свою важную роль в становлении личности ребенка, но и признали за ребенком и за собой право на саморазвитие и всегда готовы пересматривать свои позиции.

Авторитарный стиль выявлен у 30,71% родителей (в 35 сочинениях вместо 73), что подтверждает и снижение гиперопеки и сокращение попыток вторжения в мир ребенка.

Либеральный стиль выявлен в 27,19% случаев (у 31 родителя вместо 23), которые высоко ценят своего ребенка, доверяют ему, считают простительными его слабости, общаются с ребенком на равных, не склонны к запретам и ограничениям.

Индифферентный стиль диагностирован только у 3,5% родителей (4 вместо 18). Это подтверждает нашу мысль о том, что проблемы воспитания для родителей стали первостепенными, дети как раньше не предоставлены сами себе, постоянно чувствуют поддержку и помощь в создавшихся сложных ситуациях. Дети у таких родителей принимают решения сами, самостоятельно разрешают, как могут, свои проблемы.

Представим полученные сравнительные результаты в диаграмме (рис. 11).

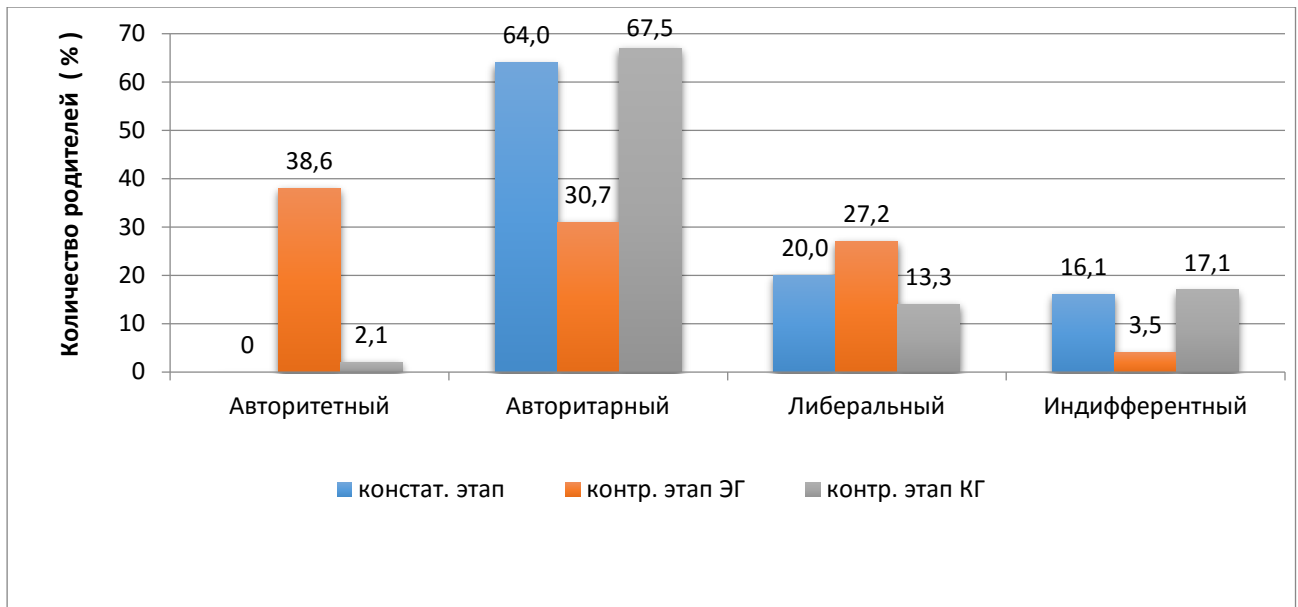


Рис. 11.- Сравнительные результаты исследования стилей семейного воспитания на констатирующем и контрольном этапах

Обработка результатов анкетирования родителей экспериментальной группы на контрольном этапе дала следующие результаты.

Высокий уровень воспитательной деятельности родителей в семье и умений общения выявлен у 24,5% родителей. Средний уровень воспитательной деятельности родителей в семье и умений общения диагностирован у 73,86% родителей. Низкий уровень воспитательной деятельности родителей в семье и умений общения диагностирован у 1,59% родителей.

Нами отмечено, что в большинстве семей сформировано единодушие в воспитании, преобладает партнерская позиция в общении с ребенком, воздействие оказывается на ребенка в виде объяснений и просьб. Родители внимательно слушают ребенка, понимают его настроение и учитывают его при выборе деятельности, сформированы умения межличностного общения и выработаны определенные нормы при общении друг с другом.

Сравнительные результаты отражены в диаграмме (рис. 12).

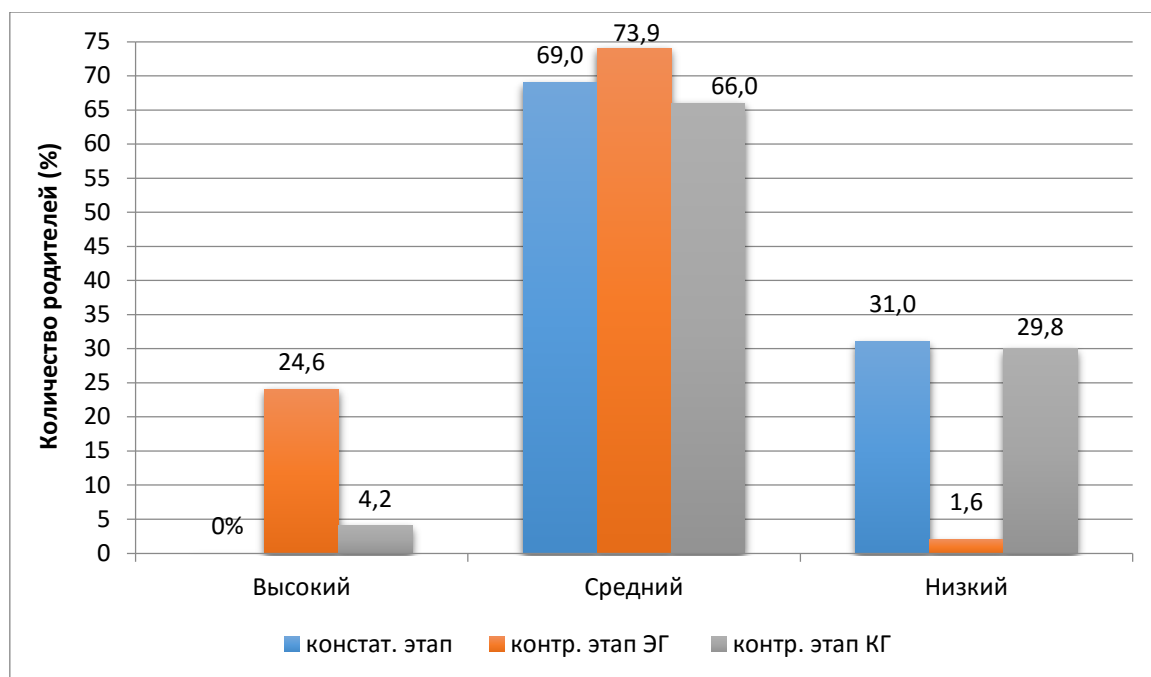


Рис.12. - Сравнительные результаты исследования уровня воспитательной деятельности родителей в семье и умений общения на констатирующем и контрольном этапах

Таким образом, анкетирование родителей показало, что на контрольном этапе в исследуемых семьях, охваченных формирующим этапом исследования, преобладают высокий и средний уровни воспитательной деятельности родителей в семье. Нами отмечены понимание родителями необходимости формирования умений межличностного общения, соблюдение этики общения с ребенком, умение соблюдать нормы общения между собой в присутствии ребенка.

Как видно на диаграммах, значительная часть родителей экспериментальной группы склонна к авторитетному и либеральному стилю без запретов, ограничений и контроля, родители осознали свою важную роль в становлении личности ребенка, признали за ребенком и за собой право на саморазвитие и всегда готовы пересматривать свои позиции.

Доминирует конструктивная стратегия педагогического воздействия, основанная на партнерских отношениях ребенка и родителя, которая приводит к формированию у ребенка активной личностной позиции, независимости и уверенности в себе и своих силах.

С целью раскрытия особенностей проявления перфекционизма нами были определены 2 группы критериев для родителей и детей.



Рис. 13.- Критерии проявления перфекционизма у родителей и детей

На основании обработки результатов опросов родителей и бесед с учащимися на констатирующем и контрольном этапах нами были получены следующие результаты (табл. 13).

Таблица 13.- Результаты проявления перфекционизма у родителей экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах исследования

Критерии перфекционизма	Констатирующий этап		Контрольный Этап	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Неспособность к удовольствию от работы своего ребенка	37	32,46	14	12,28
Генерация высоких стандартов	45	39,47	17	14,91
«Черно-белое" мышление	30	26,32	10	8,77
Убежденность в том, что ребенок должен достичь совершенства	27	23,68	12	10,53
Напряженное/тревожное отношение к домашним заданиям ребенка	37	32,46	10	8,77

Как видим, в результате апробации модели взаимодействия семьи и школы в условиях современного начального образования наблюдается явное снижение проявления всех признаков перфекционизма у родителей (рис. 14).

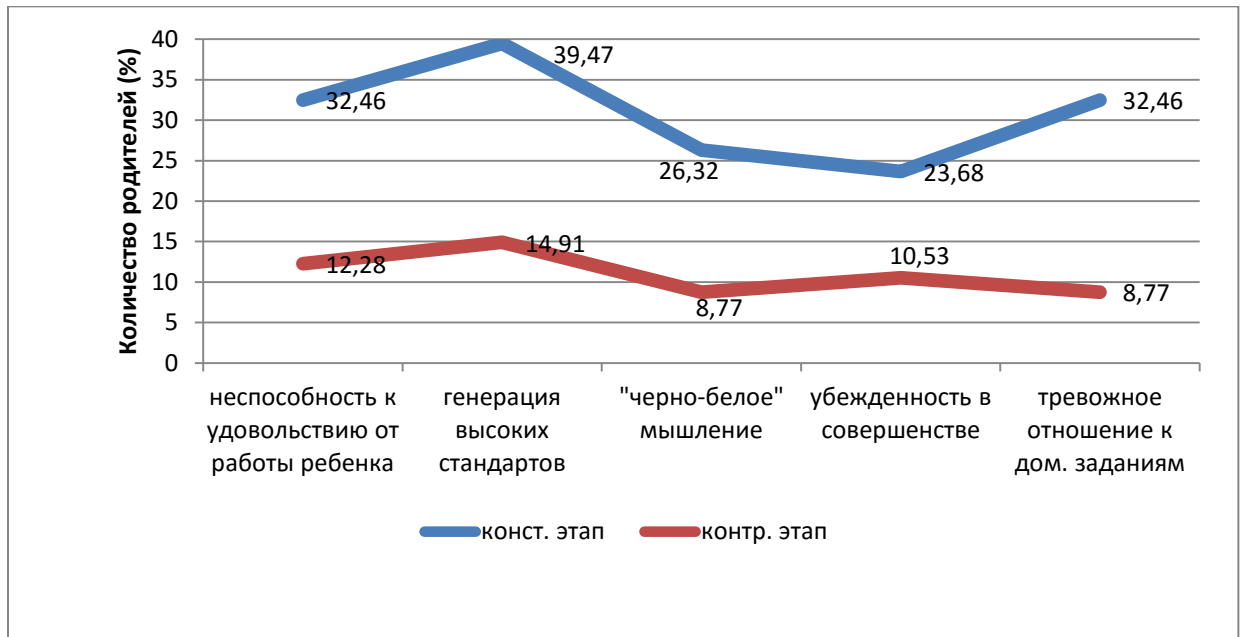


Рис.14.- Сравнительные результаты проявления перфекционизма у родителей на констатирующем и контрольном этапах исследования

Исследование проявления перфекционизма у детей, чьи родители участвовали в формирующем этапе эксперимента, на констатирующем и контрольном этапах исследования обнаружило следующие результаты (табл. 14).

Таблица 14.- Результаты проявления перфекционизма у детей на констатирующем и контрольном этапах исследования

Критерии перфекционизма	Констатирующий этап		Контрольный этап (КГ №1)	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Страх неуспеха	66	57,89	24	21,05
Напряженное/тревожное отношение к заданиям	41	35,96	17	14,91
Наличие мотивации избегания негативных последствий	48	42,11	10	8,77
Компульсивные тенденции и сомнения	35	30,70	12	10,53
Жесткая самокритика	33	28,95	10	8,77
Ощущение зависимости ценности своего Я от выполнения деятельности	37	32,46	14	12,28
Фокус на избежание ошибок	41	35,96	12	10,53

Таким образом, на контрольном этапе исследования отмечается значительное снижение проявлений признаков перфекционизма и у детей (рис. 15).

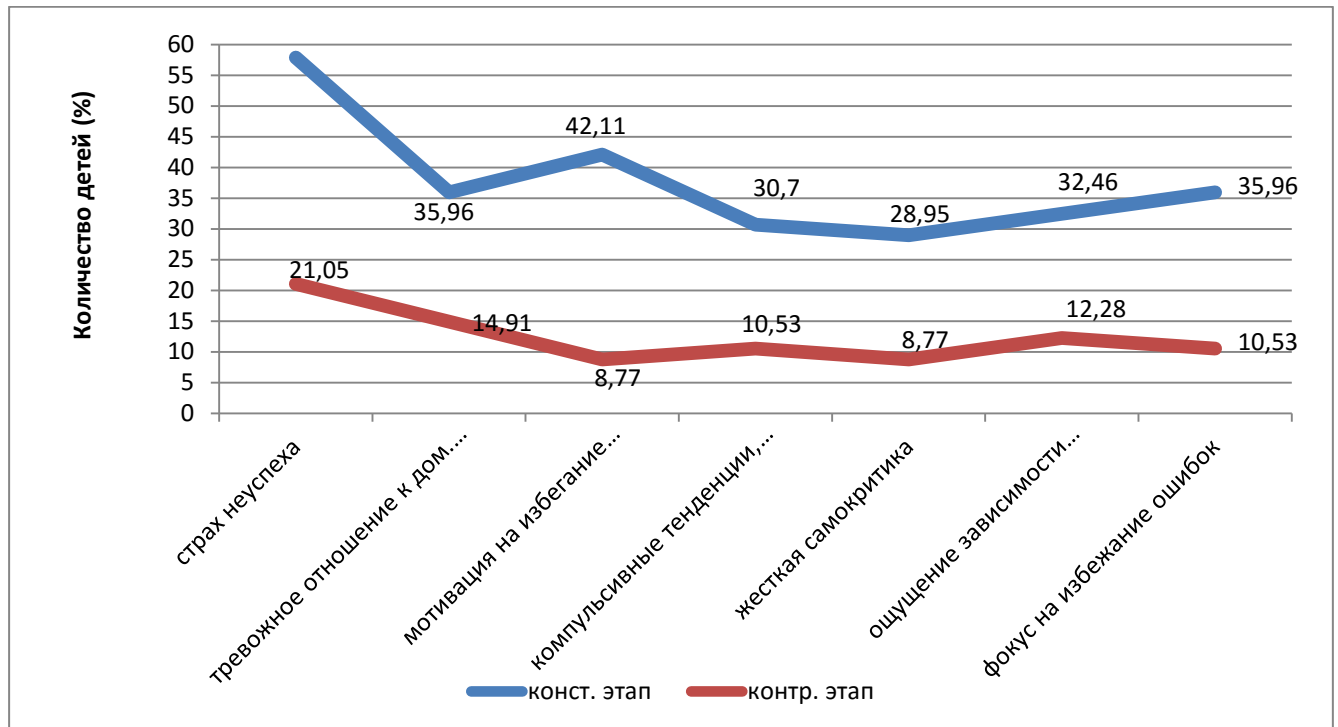


Рис.15.- Сравнительные результаты проявления перфекционизма у детей на констатирующем и контрольном этапах исследования

Итак, на основании контрольного исследования мы пришли к следующим выводам.

В результате внедрения модели взаимодействия семьи и школы в условиях современного начального образования произошли следующие качественные изменения:

- проблемы воспитания для всех родителей, включенных в исследование, стали первостепенными, отмечены доверие родителей к образовательному учреждению, желание дальнейшего сотрудничества:

– в исследуемых семьях первоклассников преобладают высокий и средний уровни воспитательной деятельности родителей, установление взаимопонимания и согласованного взаимодействия семьи и школы;

– в группе родителей, включенных в исследование, преобладают конструктивные типы взаимодействия родителей и детей, сформировано адекватное восприятие своего ребенка при возможности сравнения с другими детьми;

– исследование ценностно-мотивационного компонента показало, что доминирующими ценностями для родителей на контрольном этапе стали здоровье, семейная жизнь, интересная работа, уверенность в себе, наличие друзей и любовь, развитие ребенка. На первом месте для родителей оказались здоровье, развитие детей, их уверенность и счастье;

– результаты изучения эмоциональной стороны взаимодействия свидетельствуют о том, что родители не испытывают трудностей при восприятии состояния своего ребенка, в его безусловном принятии, часто испытывают положительные чувства в ситуации взаимодействия. Нами отмечены отсутствие гиперопеки и отчуждения во взаимодействии с ребенком;

– среди стилей родительского воспитания отмечены преобладание авторитетного и либерального стилей, сформировано умение родителей участвовать в совместной деятельности;

– произошло снижение проявления признаков перфекционизма у родителей и детей.

Таким образом, проявления родительской компетенции включают:

- доверие родителей к образовательному учреждению, желание дальнейшего сотрудничества;
- умение родителей участвовать в совместной деятельности;
- адекватное восприятие своего ребенка при возможности сравнения с другими детьми;
- установление взаимопонимания и согласованного взаимодействия семьи и школы;
- осознание родителями значимости семейного воспитания в формировании мотивации к учебной деятельности;

- активная педагогическая позиция родителей, добровольность и осознанность родителей в взаимодействии со школой;
- осознанное восприятие слабых и сильных сторон ребенка, уважительное отношение к личности ребенка и гордость его достижениями;
- осознание родителями важность возрастных изменений, происходящих в жизни ребенка, выработка потребности в пополнении своих педагогических знаний и возможностей; долговременность партнерских отношений семьи и образовательного учреждения.

Выводы по второй главе

По результатам диагностики родительской компетенции на констатирующем этапе исследования у родителей учащихся начальной школы НОУ ДОО «Центр образования и развития» были выявлены средний и низкий уровни воспитательной деятельности, преобладание деструктивных типов взаимодействия родителей и детей, доминирование ценности профессиональной самореализации, гиперопека, преобладание авторитарного стиля воспитания.

Результаты диагностики показали высокий уровень родительских притязаний наряду с низким уровнем их педагогической культуры, что приводит к формированию у ребенка неадекватной самооценки, неуверенности в своих силах, отрицательных форм самоутверждения.

Мы пришли к выводу, что основным провоцирующим фактором развития перфекционистской ориентации среди учащихся начальной школы является авторитарный стиль воспитания в семье, сочетающий в себе высокие требования, жесткий дисциплинарный режим и недостаточную эмоциональную поддержку и участие родителей.

Проблема перфекционизма в современном обществе и семье провоцирует искажение детско-родительских отношений, что проявляется в формализации контактов родителей с ребенком и исчезновении совместных форм деятельности.

Результаты диагностик, в которых выявлены особенности влияния перфекционистских установок родителей на психологическое здоровье младших школьников, стали основой для создания модели, которая бы способствовала коррекции детско-родительских отношений.

Сконструированная и реализованная на базе НОУ ДОО «Центр образования и развития» модель эффективного взаимодействия семьи и школы показала необходимость работы педагогов по изменению уровня перфекционизма среди родителей и учащихся. Данная модель характеризует семью как реального и полноправного субъекта воспитательно-образовательного процесса, осуществляемого общеобразовательным учреждением. Партнерские,

ориентированные на семью и ее запросы формы и методы работы, описанные в модели, направлены на обеспечение эффективного взаимодействия школы и семьи. Разработанная модель отвечает актуальным потребностям образовательного учреждения, учащихся и семьи и призвана служить объективной основой изменения качества взаимодействия всех субъектов образовательного процесса.

После апробации модели взаимодействия семьи и школы в условиях современного начального образования мы выявили качественные изменения, произошедшие в:

- детско-родительских отношениях: преобладание высокого и среднего уровней воспитательной деятельности родителей, адекватное восприятие своего ребенка в сравнении с другими детьми, доминирование ценностей здоровья, развития детей, их уверенности и счастья, отсутствие гиперопеки во взаимодействии с ребенком, преобладание авторитетного и либерального стилей, преобладание конструктивных типов взаимодействия родителей и детей, снижение проявления признаков перфекционизма у родителей по отношению к ребенку;

- отношениях семьи и образовательного учреждения: установление взаимопонимания и согласованного взаимодействия семьи и школы, желание дальнейшего сотрудничества, умение родителей участвовать в совместной деятельности, снижение проявления признаков перфекционизма у родителей по отношению к образовательному учреждению.

На основании вышеизложенного считаем, что родительская компетенция включает в себя:

1. на межличностном уровне в отношениях «родитель-ребенок»:

- осознание родителями значимости семейного воспитания в формировании мотивации к учебной деятельности;

- осознанное восприятие слабых и сильных сторон ребенка, уважительное отношение к личности ребенка и гордость его достижениями;

- осознание родителями важности возрастных изменений, происходящих в жизни ребенка,

2. на межличностном уровне в педагогическом взаимодействии «образовательное учреждение-семья»:

- доверие родителей к образовательному учреждению;
- активная педагогическая позиция родителей;
- добровольность и осознанность родителей во взаимодействии со школой;
- выработка потребности в пополнении своих педагогических знаний и возможностей;
- долговременность партнерских отношений семьи и образовательного учреждения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В современной семье и ее социально-педагогических функциях произошли большие изменения как на глобальном уровне, связанном с общими социально-экономическими тенденциями развития производственных отношений, структуры потребления и т.п. в масштабах всего человечества (к. XX – н. XXI вв.), так и на национальном уровне, связанном с изменениями, происходящими в нашей стране на протяжении последних двух десятилетий.

Новые социально-экономические условия, социально-экономический и демографический кризис в России породили множество проблем в сфере семейного воспитания. Следствием кризиса семьи являются многочисленные проблемы детства: нарушены процессы формирования у детей духовно-нравственной сферы; отсутствуют у подрастающего поколения четкие представления о пороке и добродетели, ответственности перед своей семьей, обществом, нацией и государством. Семья, являясь основным транслятором социальных и культурных ценностей, обладает низким уровнем родительской компетенции.

Во многом эти проблемы обусловлены низким уровнем сотрудничества семьи и общеобразовательной школы в формировании у младшего школьника семейных духовно-нравственных ценностей как базисных в жизнедеятельности человека, его самореализации и самоактуализации.

В нашей работе выполнен системный анализ отечественных и зарубежных психолого-педагогических исследований процесса эффективного моделирования семьи и общеобразовательного учреждения, создана классификация проблем родительства в современном институте семьи. Выявленные проблемы родительства структурированы следующим образом: социально-экономические (уменьшение рождаемости детей, постепенное сокращение государственных форм по образованию и воспитанию детей, увеличивалось число матерей и отцов, лишенных родительских прав, рост количества отказов от детей, рост детской безнадзорности и беспризорности); проблемы, связанные с изменением функции семьи (трансформация семейных ролей родителей,

сознательная бездетность, уменьшение роли юридического брака); психолого-педагогические проблемы (неудовлетворенность жизнью в семье, насилие над детьми в семьях, неготовность родителей к принятию полной ответственности за воспитание детей).

Проделанный нами анализ психолого-педагогической литературы позволил сформулировать определение понятию «родительская компетенция». «Родительская компетенция – это социально-педагогический феномен, представляющий собой совокупность взаимосвязанных качеств личности родителя, включающих когнитивную, ценностно-мотивационную, эмоциональную и поведенческую составляющие, задаваемых по отношению к своему ребенку, и необходимых для качественной реализации воспитательного воздействия на ребенка».

В нашем исследовании выявлены и экспериментально проверены организационно-педагогические условия моделирования, определены компоненты и установлены критерии и показатели эффективного взаимодействия семьи и школы в условиях современного начального образования. Это позволило выполнить качественную диагностику по выявлению уровня родительской компетенции у родителей учащихся начальной школы. Полученные результаты экспериментальной работы исследования доказали возможность решения проблем родительства путем реализации модели эффективного взаимодействия семьи и школы. Модель взаимодействия семьи и школы разработана с учетом особенностей проблем родительства и трансформации семейных ролей в современном институте семьи.

Нами создана и впервые представлена программа реализации модели эффективного взаимодействия семьи и образовательного учреждения, в результате которой на каждом этапе развития партнерства формируются качества личности, присущие компетентному родителю. Оценочная (или результативная) подструктура модели формирования взаимодействия семьи и школы описывает ожидаемые результаты реализации модели: снижение уровня перфекционизма родителей и детей; укрепление связи образовательного

учреждения с семьей; повышение психолого-педагогического просвещения родителей; повышение ответственности родителей за воспитание и обучение детей; обретение ресурсов для реализации новых образовательных проектов.

После апробации модели взаимодействия семьи и школы в условиях современного начального образования были выявлены качественные изменения, произошедшие в:

- детско-родительских отношениях: преобладание высокого (24,55%) и среднего (43,86%) уровней воспитательной деятельности родителей, низкий уровень воспитательной деятельности зафиксирован в единичных случаях (1,6%) (в сравнении с 4,21%, 73,86% и 29,76% соответственно в контрольной группе), адекватное восприятие своего ребенка в сравнении с другими детьми, отсутствие гиперопеки во взаимодействии с ребенком, преобладание авторитетного (38,6%) и либерального (27,19%) стилей, снижение проявления признаков перфекционизма у родителей по отношению к ребенку;

- отношениях семьи и образовательного учреждения: установление взаимопонимания и согласованного взаимодействия семьи и школы, желание дальнейшего сотрудничества на пути к партнерству, снижение проявления признаков перфекционизма у родителей по отношению к образовательному учреждению.

Моделирование взаимодействия учителя и родителей показало его объективную сложность, вследствие чего взаимодействие не может возникнуть стихийно и нуждается в специальном формировании. Эффективность и функционирование моделируемого взаимодействия в диадах «учитель-ученик», «учитель - родители», «ученик - родители» достигнуты путем реализации организационно-педагогических условий.

Данная модель характеризует семью как реального и полноправного субъекта воспитательно-образовательного процесса, осуществляемого общеобразовательным учреждением. Партнерские, ориентированные на семью и ее запросы формы и методы работы, описанные в модели, направлены на обеспечение эффективного взаимодействия школы и семьи. Разработанная модель

отвечает актуальным потребностям образовательного учреждения, учащихся и семьи и призвана служить объективной основой изменения качества взаимодействия всех субъектов образовательного процесса.

Результаты исследования позволили сделать следующие выводы:

1. Успешность развития родительской компетентности, образовательной деятельности родителей обусловлена осознанием и принятием родителями необходимости достижения эффективности в воспитательной деятельности. Уровень компетенции родителей напрямую оказывает влияние на эффективность их воспитательных воздействий на ребенка и его гармоничное развитие.
2. В ходе исследования выявлен ряд организационно-педагогических условий, обеспечивающих учителю возможность организовать результативное взаимодействие в диадах «учитель-родители», «учитель-ученик», «родители - ребенок» при формировании и развитии родительской компетенции.
3. Критериями эффективности модели взаимодействия семьи и школы, нацеленной на формирование родительской компетенции, являются: укрепление связи образовательного учреждения с семьей, повышение психолого-педагогического просвещения родителей, повышение ответственности родителей за воспитание и обучение детей, ослабление перфекционистских установок родителей и детей, психологический комфорт в детско-родительской среде, обретение ресурсов для реализации новых образовательных проектов.
4. Разработанная и реализованная модель характеризует семью как реального и полноправного субъекта воспитательно-образовательного процесса, осуществляемого общеобразовательным учреждением. Программа, реализованная в рамках данной модели, служит объективной основой изменения качества взаимодействия всех субъектов образовательного процесса.

Таким образом, цель, поставленная в исследовании, достигнута, гипотеза подтверждена, задачи решены в полном объеме.

Исследование может быть продолжено в направлении реализации модели взаимодействия семьи и школы в течение всего периода обучения в общеобразовательном учреждении (на ступенях основного и среднего образования).

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Абульханова-Славянская К.А. / Психология личности в социальном обществе. Личность и ее жизненный путь. - М., 1990. - С.114 - 129
2. Азаров Ю.П. Семейная педагогика. Педагогика любви и свободы. – М.: Политиздат, 1993.– 231с.
3. Алексеева Н.С. Активные формы работы с родителями // Классный руководитель.-2011.-№7
4. Алферова Г.В. Формирование у студентов педвуза готовности к профессиональному общению с родителями: дис. ...канд. пед. наук. - Волгоград, 1996. – 178 с.
5. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1995. - 496с.
6. Андреев А.А. Методика для изучения удовлетворенности педагогов, учащихся и их родителей // Классный руководитель. – 2000. – № 2. – С. 18-22.
7. Андреева Т. В. Семейная психология: Учеб. пособие. – СПб.: Речь, 2004. – 244 с
8. Антонов А.И. Кризис семьи и родительства // Проблемы родительства и планирования семьи / Отв. ред. А.И. Антонов. М.: ИС РАН, 1992.
9. Антонов А.И., Медков В.М. Социология семьи. - М.: МГУ; Изд-во МГУ, 1996.-304с.
10. Арсентьева А.В., Петрянкина А.П. Роль семьи в воспитании подрастающего поколения в современных условиях // Семья в России. - М.; Чебоксары, 2001. - N 1. - С.93-100.
11. Артюхова С. П. Семья и школа: поиски, находки // Классный руководитель. - 1999. - № 5. - С. 54-59.
12. Архангельский Л.М. Социально-этические проблемы личности. – М.: Мысль, 1974.-221с.
13. Арьес Ф. Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке / Пер. с франц. - Екатеринбург: Изд-во Урал, ун-та, 1999. - 416 с.

14. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание и управление. – М.: Политиздат, 1981. - 432с.
15. Афанасьева Т.М. Семья.-М.:Просвещение.- 1985.- 224с.
16. Байбародова Л.В. Формы взаимодействия педагогов, учащихся и родителей. - Ярославль: ЯГПИ, 1992 - 39с.
17. Баркан А.И. Практическая психология для родителей, или Как научиться понимать своего ребенка. Его величество Ребенок какой он есть. - М.: АСТ-Пресс, 1999. - 429 с.: ил. - (Практ. психология). - С.423-424.
18. Безлюдный А.И. Родительско-детские отношения как стратегия семейного воспитания // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. №2.- 2011.- с. 42-46
19. Безрукова В.С. Педагогика. Екатеринбург, 1993. – 455 с.
20. Белоногова В. Н. Гуманизация взаимодействия школы и семьи как фактор становления личности школьника: дис. ... канд. пед. наук. - Магнитогорск, 2000. – 167с.
21. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. - М.: Педагогика, 1988. - 190с.
22. Бикметов Е.Ю. Взаимодействие семьи и школы в социализации индивида // Социологические исследования.- 2007.- №9.- С.86-92
23. Бим-Бад Б. О чтении с увлечением: (Как приучить детей к чтению)// Семья и школа.- 2011.- №6.- С.28-29.
24. Богачёва Н.В. Родительство как фактор устойчивости семьи в современном российском обществе. Дисс. ... канд. социол. наук. – Казань, 2005. – 245 с.
25. Богданова О.С., Петрова В.И. Методика воспитательной работы в начальных классах. – М.: Просвещение, 1975. - 192с.
26. Богин В.Г., Ильясова А.Б. Из опыта сотрудничества с родителями // Начальная школа. Плюс-минус.- 2003- №3
27. Бодалев А.А. О взаимосвязи общения и отношения // Вопросы психологии. - 1994. - № 4. _ с. 122 - 127.
28. Бодалев А.А. О формировании отношений в семье // Советская педагогика. - 1991. - № 8. - С. 39 - 44.

29. Бодалев А.А., Караковский В.А., Новикова Л.И. Психолого- педагогические проблемы воспитания в современных условиях // Советская педагогика. - 1991. - № 5. - С. 11 - 20.
30. Болотина Р.Л. Классный руководитель в современной начальной школе // Начальная школа. - 1995. - № 6. - С. 23 - 25.
31. Большой энциклопедический словарь / Под ред. Прохорова А.М. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2004. – 1456с.
32. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика. - 1997. - № 4. - С. 11-16.
33. Борзенков В.Л. Анализ учебной информации как основа выбора методов и форм организации процесса обучения: дис. ... канд. пед. наук / В.Л. Борзенков. - Л.- 1987. - 120 с.
34. Борисенко Ю.В. Психология отцовства. /Ю.В.Борисенко. М.: «ИГ - СОЦИН», 2007. - 220с.
35. Борисенков В.П. Всегда актуальная проблема // Педагогика. - 2008. №1.- С. 115-118.
36. Бродский Ю.С. Педагогизация среды как социально-педагогический результат интеграции воспитательных взаимодействий: дис. ... канд. пед. наук. - Екатеринбург, 1993. - 212с.
37. Брынцева О. Роль личности педагога в формировании у старшеклассников ценностного отношения к семье// Воспитание школьников.- 2012.- №3.- С.62-66..
38. Брюхова В. М. Партнерство семьи и школы. — М.: Чистые пруды, 2007. -32 с.
39. Букина Н.Н. Неформальное образование родителей в условиях современной школы: автореф. дис. . канд. пед. наук / Н.Н. Букина. СПб: ИОВ РАО, 1999,- С. 22.
40. Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи.- М.: Просвещение.- 1988. — 207 с.
41. Бычкова О.С. Формирование профессиональной готовности будущего психолога к взаимодействию с дисфункциональной семьей: дис. ... канд. пед. наук. – Калининград, 2006. - 180с.

42. Валькова Л.Н. Семейный клуб одна из активных форм повышения компетентности участников образовательного процесса [Текст] / Л. Н. Валькова // Начальная школа. 2010. № 6. С. 25-29
43. Варга А.Я. Системная семейная психотерапия. Краткий лекционный курс. – М., 2010.– 226 с.
44. Варга Д. Дела семейные. – М.: Педагогика, 1986. – 154с.
45. Вахтеров В. П. Избранные педагогические сочинения / сост. Л. Н. Литвин, Н. Т. Бритаева. - М.: Педагогика, 1987. - 400с
46. Вершинин В.Н., Шаркаев Р.Н. Социально-педагогическое партнерство семьи и школы. Методические рекомендации к областному родительскому собранию.- Ульяновск.: УИПКиПРО, 2009
47. Вершинина Т.В. Совместная работа учителя и родителей по воспитанию детей // Начальная школа. – 1976. - №3. - С. 12-18;
48. Вершловский С., Махмен М. Что важно знать педагогу о семье школьника // Воспитание школьников. – 1991. – № 2. – С. 23 -26.
49. Власюк И.В. Ориентация будущего учителя на ценностное взаимодействие с семьей: дис...канд. пед. наук. - Оренбург, 1998. – 199с.
50. Воликова Т.В. Учитель и семья. – М.: Просвещение, 1979. - 180с.
51. Воспитание как антропологический феномен: учебное пособие/ Гавров С.Н., Лопатина О.Г., Микляева Н.В., Микляева Ю.В. – М.: Форум, 2015. – 239с.
52. Вульффов Б.З., В.Н. Харькин. Педагогика рефлексии. - М.: Магистр, 1999.- 112с.
53. Вульффов Б.З., Семенов В.Д. Школа и социальная среда: взаимодействие. - М.: Знание, 1981. - 123 с.
54. Вульфсон Б. Л. Кризис воспитания // Педагогика. — 2006. №. 5. — С.3-6.
55. Гаранян Н.Г. Перфекционизм и враждебность как личностные факторы депрессивных и тревожных расстройств: автореф. дисс. докт. псих. наук. М.: МГУ, 2010. 42 с.

56. Гарбузов В.И. Практическая психотерапия, или как вернуть ребенку и подростку уверенность в себе, истинное достоинство и здоровье. – СПб.: АО «Сфера», 1994. – С.56.
57. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века: учеб. пособие. - М.: Педагогическое общество России, 2002. - 512 с.
58. Глушкова В.С. Система согласования с семьей целей и способов развития ребенка в процессе обучения в школе // Класный руководитель. – 2001.-№7.-с. 75-79.
59. Голод С.И. Семья и брак: историко-социологический анализ. СПб.: «Петрополис», 1998. 271 с.
60. Голубев Н.К., Битинас Б.П. Введение в педагогику воспитателя. – М.: Педагогика, 1989. - 160с.
61. Гончаров В.С. Факторы взаимодействия учителей с учениками на уроке // Школьные технологии. - 2006. - № 6. - С. 119-121.
62. Государственная политика вывода России из демографического кризиса / Монография. В.И. Якунин, С.С. Сулакшин, В.Э. Багдасарян и др. Под общей редакцией С.С. Сулакшина. М.: ЗАО «Издательство «Экономика», Научный эксперт, 2007. – 888 с.
63. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект на работе. / Д. Гоулман; пер. с англ.А.П. Исаевой. - М.: "АСТ": "АСТ МОСКВА"; Владимир: "ВКТ", 2010. – 476 с.
64. Гребенников И.В. Школа и семья. – М.: Просвещение, 1985. - 122с.
65. Гребенюк О.С., Рожков М.И. Общие основы педагогики. – М.: Владос-пресс, 2013.- 138с.
66. Громыко Ю.В. Педагогические диалоги / История разработки деятельностного содержания образования: Пособие для учителя. – М.: Пушкинский институт.-2001.-416с.
67. Гурко Т.А. Родительство в изменяющихся социокультурных условиях // Социол. исслед. 1997. № 1. С. 34.

68. Гурко Т.А. Брак и родительство в России – М.: Институт социологии РАН, 2008. – 212 с.
69. Гуров В.Н. Семья и школа: деятельностные взаимодействия // Педагогика. - 1992. - № 7. - С. 21 - 24.
70. Гуров В.Н. Социальная работа образовательного учреждения с семьей. - М.: Педагогическое общество России, 2012 - 320 с.
71. Давыдов В.В. Концепция учебной деятельности школьников // Вопросы психологии. - 1981. - № 6. - С. 23 - 32
72. Давыдова Н. М. Глава семьи: распределение ролей и способ выживания // Общественные науки и современность. 2005. №4.С. 11-23
73. Даль В.Н. Толковый словарь живого великорусского языка: в 2-т.; 2-е изд., перераб. и доп. - М.: ЭТСД995. - Т. 2. - 780с.
74. Демакова И.Д. Воспитательная деятельность педагога: междисциплинарный подход / И.Д. Демакова. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001 // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России.-Москва : ИЦКПС, 2001. – С. 296-312.
75. Демографический ежегодник России 2014. Статистический сборник.- М., Росстат.- 2014
76. Детская и педагогическая психология / под ред. Левитова И.Д. - М.: Просвещение, 1960. - 256с.
77. Джрнзян Л.Н. Механизмы эмпатии в межличностных отношениях: атрореф. дис ...канд. психол. наук. - Тбилиси, 1984. – 22с.
78. Диагностика и коррекция нарушений семьи /Автор-составитель Т.П.Войтенко. Калуга: КГПУ им. К.Э.Циолковского, 2000.- 68 с.
79. Директору школы о сотрудничестве с родителями / под ред. А.С. Роботовой, И.А. Хоменко, И.Г. Шапошниковой. - М.: Сентябрь, 2001. - 176с.
80. Добрецова, Н.В. Ключевые проблемы социального партнерства в образовании для устойчивого развития и варианты их решения / Н.В. Добрецова // Экологическое образование. — 2008. — № 4. — С. 13-21.
81. Достоевский Ф.М. Полн. собр. соч. Т.23. Л.: Наука, 1981. 421 с.

82. Дуброва В.П. Взаимодействие педагогов и родителей.- Мн.: Феникс, 2008.- 57 с.
83. Епифанова С.Д. Особенности взаимодействия педагогов и родителей в период подготовки детей к обучению в школе в условиях ДООУ // Инновационные педагогические технологии. Материалы II Международной научной конференции. Казань: Бук.- 2015.- с. 52-55
84. Ермихина М. О. Формирование осознанного родительства на основе субъективно-психологических факторов : дис. ... канд. психол. наук / М. О. Ермихина. – Казань, 2004. – 168 с.
85. Ермошкин Н.Н., Шекшня С.В. Стратегическое управление персоналом в эпоху Интернета. – М.: «Бизнес-школа «Интел-Синтез», 2002.
86. Жаренкова Т.Н. Формы и методы работы по взаимодействию семьи и школы в современных условиях // Классный руководитель. - 2002. - №1. – С. 120-121.
87. Живая педагогика. Материалы круглого стола «Отечественная педагогика сегодня – диалог концепций», - М., Народное образование, - 2004. – С. 177.
88. Журавлев В.И. Основы педагогической конфликтологии. - М.: Роспедагенство, 1995. - 183с.
89. Забрамная С.Д. Развитие ребенка в ваших руках: Кн. полезных советов для родителей, воспитателей, учителей, психологов, дефектологов / С.Д.Забрамная, О.В. Боровик. - М.: Новая шк., 2000. - 34 е.: 63. л. ил.
90. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений./ Загвязинский В.И., Атаханов Р. . – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 208 с.
91. Загладина, Х.Т. Семья, информационное общество и проблемы воспитания / Х.Т. Загладина // Семья, семейные ценности и вопросы воспитания: сб. науч.-метод. материалов / под ред. Т.Ф. Акчурина. М.: ФИРО, 2008.-255 с.
92. Загузов Н.И. Подготовка и защита диссертации по педагогике. - М.: Издательский дом Ореал-Лайн, 1998.

93. Замолоцких Е.Г. Современная работа школы и семьи в формировании у младших подростков межличностного общения: дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 1999. - 189с.
94. Захаров А.И. К изучению роли аномалий семейного воспитания в патогенезе неврозов детского возраста // Неврозы и пограничные состояния. – Л., 1972. – С. 53–55.
95. Захаров В.П., Хрящева Н.Ю. Социально-психологический тренинг: учеб. пособие.- Л.: ЛГУ, 1989.-55с.
96. Захарова Е.И. Исследование особенностей эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия// Психолог в детском саду. – 1998.-№1. – с.17
97. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Реализация компетентностного подхода в системе инновационного образования // Инновационные проекты и программы в образовании. -2014.- Т. 4.- С. 15-20.
98. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С.51.
99. Зимняя И.А. Педагогическая психология. - Ростов н/Д: Феникс, 1997. - 360 с.
100. Зязюн И.Я. Основы педагогического мастерства. – Киев: Высшая школа, 1987.– 205с.
101. Иванова Н.П. Проблемы семьи и воспитания детей в современных условиях // Начальная школа. - 1994. - № 1. – С. 23 – 29.
102. Ильин Г.Л. Образовательная технология (о различных значениях понятия «технология»).- Наука и школа.- 2015.- № 5.- С. 69-76.
103. Калимуллина Р. Родителям педагогическую поддержку //Воспитание школьников.-2000,- №8.-С.23-24.
104. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. – М.: Просвещение, 1987. - 190с.
105. Кан-Калик В.А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования // Вопросы психологии. - 1985. – № 4. – С. 9 - 17.

106. Канкин В.Г. Неблагополучная семья в социальном контексте современной России: автореф. дис... канд. соц. наук: 22.00.04 / В.Г. Канкин. – Краснодар, 2005. – 23 с.
107. Капаева В. Общественное движение " Родители за достойное образование детей" // Воспитание школьников,- 2002.- №6.- С. 11-14
108. Каптерев П.Ф. Энциклопедия семейного воспитания и обучения. – СПб. - 1915. - 385с.
109. Караковский В.А. Общечеловеческие ценности - основа целостного учебно-воспитательного процесса // Воспитание школьников. – 1993. – № 2. – С. 3-9.
110. Карклина С.Э. Учитель и родители - союзники // Воспитание школьников. – 1976. – № 6. - С. 11-16.
111. Касимова, Т.Н. Взаимодействие семьи и образовательных учреждений как социально-педагогических партнеров: автореферат дисс. .канд. пед. наук Текст. / Т.Н.Касимова. Тобольск, 2006,- 34 с.
112. Карцева Л.В. Модель семьи в условиях трансформации российского общества // Социологические исследования. -2003.- № 7.- С. 94.
113. Клемантович И. Современная семья: структура, специфика, воспитательные возможности // Воспитание школьников. - 1998. - № 4. - С. 13-18.
114. Кожевникова Е.Г. Современные проблемы взаимодействия семьи и школы в воспитании учащихся / Е.Г. Кожевникова // Идеи, гипотезы,поиск.: По материалам V науч. конф. аспирантов и молодых исследователей. Магадан, 1998. - Вып.5. - С.84-88.
115. Князев В.Н. Психологические особенности понимания личности значимого другого как субъекта общения: дис. ...канд. психол. наук. - Москва, 1981 - 162с.
116. Князева О.Л. «Я, ты, мы» -программа по социально-эмоциональному развитию детей дошкольного возраста. //Дошкольное Воспитание.- М.- «Дрофа-Дик».- №7.- 1999
117. Ковалев, Г. А., Радзиховский Л.А. Общение и проблема интериоризации // Вопросы психологии. - 1985. - № 1. - С. 110 - 121.

118. Кожанова Н.Е. Работа учителя начальных классов по повышению воспитательного потенциала семьи: дис ... канд. пед. наук. – Москва, 1991. – 214с.
119. Кожурова О.Ю. Социальное партнерство школы и семьи как фактор повышения их воспитательного потенциала. Автореф. ... канд. пед. наук. – М., 2011. – 23с.
120. Колеченков Н.В., Сологуб Л.Г. Что происходит в демографическом развитии России? // Социально-гуманитарные знания. -2003.- № 3.- С.205.
121. Коломинский, Я.Л. Изучение педагогического взаимодействия // Советская педагогика. - 1991. - № 10. - С. 36 - 42.
122. Коменский Я.А. Материнская школа/ Пер. с нем. С.-Пб., 1892 (репринт М., 1992)
123. Кон И.С. Ребенок и общество. - М.: Наука.- 1988.-269 с.
124. Кон И. С. Материнство и отцовство в историко-этнографической перспективе //Советская этнография.- 1987.- №6.- С. 31, 38.
125. Кондаков А.М. Образование как ресурс развития личности, общества и государства: дисс.... доктора пед. наук.- Москва. – 2005.- 322с.
126. Кондратьев С.В. Типические особенности педагогического взаимодействия //Вопросы психологии.-2004.-№4.-С.130-137.
127. Кондратюк В.Н. Изучение методов семейного воспитания // Начальная школа.- 1993.-№1.- С. 70-72
128. Конкина Т. Мудрый друг, а не шпион: (Родительское собрание на тему «Проблемы подросткового возраста») // Учительская газета.- 2012.- 17 апреля.- С.12-13.
129. Константинова Л.Н. Педагогические условия ориентации будущего учителя на взаимодействие «учитель – родители»: дис. ... канд. пед. наук. - Оренбург, 1999.- 219с.
130. Конусов Ю.А. Возможность компенсации негативных последствий развода для детей // Семья как объект социальной политики / Отв. ред. М.Г. Панкратова. Сб.ст. - М.: ИСИ АН СССР, 1986. С.154.

131. «Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016 — 2020 годы»: <http://2016-god.com/koncepciya-razvitiya-obrazovaniya-na-2016-2020-gody/>
132. Коржуев А.В. Рефлексия и критическое мышление в контексте задач высшего образования // Педагогика. - 2002. - № 1. - С. 18 – 23.
133. Корниенко С.М. Формирование профессионально педагогической готовности студентов к работе с родителями младших школьников: автореф. дис... канд. пед. наук. - Киев, 1983. -24с.
134. Коровкин В.Ю. Совместная деятельность школы и родителей как условие становления государственно-общественного управления образованием: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2002. – 217с.
135. Корчак Я. Как любить ребенка // Педагогическое наследие. М., 1990. 232 с.
136. Костенко Н.В., Оссовский В.Л. Ценности профессиональной деятельности. Киев, 1986 . – С. 454-455.
137. Костомаров Н.И. Очерк домашней жизни и нравов великорусского народа в XVI и XVII столетиях. М.: «Республика», 1992. - 301 с.
138. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Философские основы современной педагогики. – Ростов н/Д: Изд-во Ростов. пед. ун-та, 1994.- 64с.
139. Косарецкий С.Г. Общественный заказ на содержание и качество образования // Народное образование.- 2008. - №2. - С. 107-113.
140. Краевский В.В. Методологическая рефлексия / Краевский В.В.// Советская педагогика. - 1989. - № 2. - С. 72 - 78.
141. Краснощекова Н. Диагностика и развитие личностной сферы детей старшего дошкольного возраста: (Тесты, игры, упражнения).- Ростов: Феникс, 2006.- 299с.
142. Кричевский Р.Л., Дубровская Е.М. Психология малой группы. - М.: Просвещение, 1991. - 96 с.
143. Крупина И.В. Образовательная среда семьи и школы как средство воспитания и обучения: дис. ... доктора пед. наук. – Москва, 2001. – 314с.

144. Крупская Н. К. Педагогические сочинения в 10 т. Т.2. Общие вопросы педагогики. Организация народного образования в СССР.- М:Изд-во АПН,1958.– С. 322.
145. Крылова Н.Б. Культурология образования / Н.Б. Крылова. – Москва: Народное образование.- 2000. – 272 с.
146. Крючков В.К. Взаимоотношения в системе «педагог - ребенок – родители» // Педагогика. – 2002. – № 9. – С. 37 - 32.
147. Кузьмина Н.В. О всеобщем акмеологическом законе развития продуктивной компетентности в сфере образования // Научные труды Северо-Западного института управления. -2013.- Т. 4.- № 4 (11).- С. 232-236.
148. Кукулин И., Майофис М. Новое родительство и его политические аспекты // Pro et Contra. – 2010. – январь-апрель.
149. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание/ Т.А. Куликова. - М,: Академия.- 1999.– С. .232.
150. Кулиш О.Г. Взаимосвязь образа семьи и развития самосознания у детей дошкольного, младшего школьного и подросткового возрастов: Автореф. дисс. канд. психол. наук. -М., 2005. -29 с.
151. Кульчицкая И.Ю. Формирование педагогической культуры родителей в учреждении дополнительного образования. Дисс. на соиск. уч. степени канд. пед. наук.- Ставрополь. 2005. – 169 с.
152. Куцебо Г.И. Дифференцированный подход педагога в работе с семьей: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1993. - 209с.
153. Лаптинский В. В. Педагогические условия формирования системы ценностных отношений учащихся в воспитательном процессе.: Дис. канд. пед. наук. Ижевск, 2004. — 172 с.
154. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании //Школьные технологии. – 2004. – №5. – с. 3–12.
155. Левченко И.Ю., Ткачева В.В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: Методическое пособие.-М.: Просвещение.- 2008. - 239 с.

156. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: учеб. пособие для студ. - М.: Академия, 2004. - 345 с.
157. Лернер, П.С. Социальное партнерство учителей и родителей при освоении ресурсов педагогического сопровождения самоопределения учащихся основной "и старшей школы. // Народное образование. -2007.-№7.-С. 167-170.
158. Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение. - М.: Педагогика, 1991.- 176с.
159. Лизинский В.М. Принципы, нормы и правила успешного воспитания // Народное образование. - 2001. - № 3. - С. 174-177.
160. Лисаускене М. В. Поколение NEXТ — прагматичные перфекционисты или романтики потребления // Социологические исследования. — 2006. -№ 4. С. 111-115.
161. Литарова Н., Аксютенко В. Противоречия в процессе сотрудничества учителя и родителей и основные пути их разрешения // Воспитание школьников.-2003.-№ 1.-С. 16-18.
162. Лихачев Б.Г. Социально-педагогические противоречия воспитания // Советская педагогика. – 1990. – № 5. - С. 5-9.
163. Личность родителей в зеркале семейных отношений (воспитательный потенциал семьи и его роль в формировании личности ребенка) // Соц. защита населения.-Соц. помощь семье и детям. - М., 1995. - Вып.1. - С.11-34
164. Личутина М.Г. Взаимодействие школы-и семьи по предупреждению наркомании в младшем подростковом возрасте: дис. . канд. пед. наук: (13.00.01).- Киров, 2007. – 207с.
165. Лузина Е.В., Степанов Е.Н. Педагогу о современных подходах и концепциях. – М.: ТЦ «Сфера», 2003. - 160 с.
166. Лукьянченко Н.В. Семья как фактор психоэмоционального благополучия подростка // Воспитание школьников.- 2011.- №5.
167. Лушпаева Е.В. Развитие рефлексии в общении средствами социально-психологического тренинга: автореф. дис... канд. психол. наук. – Москва, 1989. – С.15

168. Маврин С.А. Лидерские качества будущих менеджеров как качества инновационной личности // Омский научный вестник.- 2013. -№ 2 (116). -С. 186-188.
169. Маврина И.А. Социальность современного образования: Монография. Омск: Издательство ОмГПУ, 2000, - 147 с.
170. Мазниченко М., Тюников, Ю. Педагогическая мифология в сценариях и практике взаимодействия классного руководителя с родителями / М. Мазниченко, Ю. Тюников //Народное образование.-2003,-№7.-С.219-223.
171. Маишева В.А. Учитель, ученики начальных классов и их родители // Народное образование. - 1979. - № 10. - С. 12-16.
172. Макаренко А. С. Школа жизни, труда, воспитания: учебная книга по истории, теории и практике воспитания / сост. и коммент. Фролов А.А., Илалтдинова Е.Ю. - Нижний Новгород: Изд-во Волго-Вятской акад. гос. службы, 2007. - 227 с.
173. Макаренко А.С. Книга для родителей: Учебное пособие / Макаренко А.С. - М.: Педагогика, 1981. – С.44.
174. Максименко Е.Ю. Развитие педагогических компетенций у родителей школьников. Автореф. ... канд. пед. наук. – Пятигорск, 2012. – 24с.
175. Маленкова Л.И. Педагоги, родители, дети (методическое пособие для воспитателей, классных руководителей).- М.: Изд-во Педагогическое общество России, 2000,- 304 с.
176. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Междунар. гуманитар, фонд «Знание», 1996. – 308с.
177. Марковская И.М. Групповые формы работы с родителями // Семейная психология и семейная терапия. – 1998. - № 2. - С. 55-65.
178. Маслоу А. Самореализация. – М.: Просвещение, 1982. – 132 с.
179. Масюкова Н.А. Проектирование в образовании. — Минск.- Технопринт.- 1999.- 354с.
180. Мацковский М.С. Современная семья и её проблемы. – М.: Просвещение, 1997.- 121 с.

181. Менетова Н.М. Родительские собрания.- Ярославль, 2009
182. Мизина Н.Н. Родительская компетентность: психологический аспект проблемы // Сборник научных трудов СевКавГТУ. Серия «Гуманитарные науки». - 2009. - № 7.
183. Минияров В.М. Современные психолого-педагогические условия психологической адаптации детей старшего дошкольного возраста к поликультурной среде // Научные проблемы гуманитарных исследований. -2011. - № 4.- С. 176-184.
184. Миноваров А.К. Педагогические условия повышения эффективности семейного воспитания (на примере узбекских семей): дис. ... д-ра. пед. наук. - Ташкент, 1989.-391с.
185. Миронов Б.Н. Социальная история России периода Империи (XVIII – начало XX в.) Т.1. - СПб.: «Дмитрий Буланин».- 1999. – 548 с.
186. Михеев В. Основы социального партнерства: теория и политика. –Учебник.- М.: «Экзамен», 2001
187. Москвина Н.И. Взаимодействие семьи и школы // Классный руководитель.- 2005.- №5.- с. 102-107
188. Мостовая С.Э. Психолого-педагогические условия эффективного взаимодействия учителя и родителей в начальной школе. Дисс. ... канд. пед. наук. – Калининград, 2010. – 309с.
189. Мудрик А.В. Воспитательный потенциал общения // Советская педагогика. - 1985. - № 7. - С. 40 - 42.
190. Мудрик А.В. Социальная педагогика.- М.: Просвещение, 2012.- 48с.
191. Мясищев В.Н. Психология отношений: избр. пед. тр. / под ред. Бодалева А.А. - М.: Ин-т практ. психол.; Воронеж: МОДЭК, 1990. - 356с.
192. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» // Вестник образования.- 2010.-№4.
193. Недвецкая М.Н. Повышение педагогической культуры родителей в процессе взаимодействия школы и семьи // Начальная школа. - 2007.- №1

194. Недвецкая М.Н. Теория и практика организации педагогического взаимодействия семьи и школы.- М.: Перспектива, 2011.- 152с.
195. Никитина Е.А. Пути и формы совместного взаимодействия дошкольного учреждения и начальной школы с родителями // Инновационные проекты и программы в образовании.- 2011.- №2
196. Николаева О. Образование-глазами родителей. - Народное образование.- 2006. - №4. - С. 60-65.
197. Новейший философский словарь: 2-е изд., перераб. и доп. / сост. и гл. науч. ред. Грицанов А.А. - Минск: Интерпрессервис; Книжный Дом, 2001. - 1280с.
198. Нормы соорганизации субъектов образовательной деятельности в гимназии. Часть I Текст.: информационно-методическое пособие под ред. д.пс.н. В.И. Слободчикова. Москва - Киров: КОГУП «Кировская областная типография», 2003. - 128 с.
199. Об организации работы с родительской общественностью в регионах Российской Федерации // Воспитание школьников. 2003. - №9. - С. 3-9.
200. Об организации родительского всеобуча в общеобразовательных учреждениях. Текст.: Письмо Министерства образования РФ №30-51 -547/16 от 22.07.02
201. Овчарова Р.Б. Психологическое сопровождение родительства - М.: Изд-во Института Психотерапии.- 2003. – 3. –319с.
202. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова – 4-е изд., дополненное. – М.: Азбуковник, 2000. 944с.
203. Ольшанская Н.А. Техника педагогического общения: практикум для учителей и классных руководителей. - Волгоград: Учитель, 2005. – 74с.
204. Ольшанский В.Б. Практическая психология для учителей. – М.: Просвещение, 1994. –93с.
205. Онушкин В.Г. Педагогическая подготовка родителей // Народное образование.-1991.-№2.-С. 21 -25.

206. Организация сотрудничества семьи и школы [Текст] / И. Парфенова // Воспитание школьников. - 2002. - № 3. - С. 25-28
207. Панкова Л.М. Человек и семья Текст.: монография / Л.М. Панкова. ЛГОУ им. А.С. Пушкина, 2002. - 128 с.
208. Панова И.Е. Педагогические условия организации и самообразования родителей одаренных детей: дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2000. – 191с.
209. Патрушева О.И. Классный руководитель и семья // Начальная школа. - 1988. -№3.- С. 10-13.
210. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Бим-Бад Б.М. - М.: Большая российская энциклопедия, 2003. – 528с.
211. Педагогика / под ред. Пидкасистого П.И. - М.: Педагогическое общество России, 2002. – 608с
212. Педагогика / под ред. Бабанского Ю.К. - М.: Просвещение, 1983. – 608с
213. Петренко Е. Ресурсный потенциал семьи и образовательные траектории детей и взрослых. // Народное образование. 2009.-№1.-С. 80-84.
214. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. М., 1981. — Т.1. - 324с.
215. Петровский А.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. - М.: Наука, 1984.- 445с.
216. Петровский В.А. Общая психология.- 2-е изд., перераб. и доп.- М.: Просвещение.- 1976.- 479с.
217. Поликутина Н.В. Взаимодействие семьи и школы как общественно-педагогический феномен в России второй половины XIX начала XX вв.: дис. канд. пед. наук: (13.00.01). - Санкт-Петербург, 2001.-222 с.
218. Полонский В.М. Понятийно-терминологический аппарат педагогики: (Проблемы классификации и систематизации) // Педагогика. – 1999. – № 8. – С. 16-23.
219. Поташник М.М. О Формировании в школе педагогической команды // Школьные технологии.- 2012.- № 5.- С. 12-18.

220. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / сост. Савинов Е.С. -М.: Просвещение, 2010. - 191с.
221. Психологический словарь / под ред. Давыдова В.В., Запорожца А.В. и др. - М.: Педагогика, 1983. - 448с.
222. Психология семьи. Сб. статей /сост. Гаврилова Т.П. М.: «Вопросы психологии».- 2002. – 165 с.
223. Пути гармонизации взаимодействия семьи и общеобразовательной организации в современном социуме инновации в современной науке. Акутина С.П. // Материалы III международного зимнего симпозиума.// Научный редактор Г.Ф. Гребенщиков. – Москва. – 2014. - с. 93-100
224. Равен Дж. Компетентность в современном обществе/Дж Равен. - М.: Когито - Центра 2002. – С. 11.
225. Роботова А.С. К сотрудничеству с семьей // Народное образование. – 2002.- №5.-С. 186- 189.
226. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. – Т. 1: А-М / гл. ред. В. В. Давыдов. - М.: Большая российская энциклопедия, 1993. – 607с.
227. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / сост., авторы комментариев и послесловия А.В.Брушлинский, К.А.Абульханова-Славская. -Спб.: Изд-во «Питер», 2000. -712с.
228. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения: В 2-х т. — М., 1981. — Т. 1.-365 с.
229. Рябов А.Е. Что определяет отношение родителей к учителям, работающим в начальной школе? // Начальная школа.- 2001.- №4. – с.27-30
230. Сабитова, Г.В. Социально-педагогическая поддержка семей с детьми: теоретико-методологические основания и направления развития: автореф. дис. д. пед. наук: (13.00.01). М.- 2008.-44 с.
231. Сарок Л. Всегда ли правильно мы разговариваем с родителями // Начальная школа. - 1998. - № 2. - С. 12-19.
232. Сафронова Е.М. Воспитательная деятельность в школе в контексте личностного подхода в образовании // Педагогика. - 2003. - № 3. - С. 38 - 44.

233. Сериков Г.Н. Гуманно ориентированное непрерывное образование. Серия: Образование. Педагогические науки // Вестник ЮУрГУ.- 2009.- №38.-С.7-10
234. Симен-Северская О.В. Формирование педагогической компетентности специалиста социальной работы в процессе профессиональной подготовки в вузе: дис. канд. пед. наук.- Ставрополь, 2002. – 190 с
235. Синягин Ю. Ошибки в общении учителя с учащимися и их родителями // Воспитание школьников. - 1997. – № 1. – С. 11-15.
236. Слостенин В.А. Педагогическое образование: вызовы XXI века // Сибирский педагогический журнал. -2011. -№ 3.- С. 23.
237. Слободчиков В.И. Ключевые категории мышления профессионального педагога: введение в антропологию образования / В. И. Слободчиков, С. М. Зверев. – Москва.- Спутник+.- 2013. - с. 85-87.
238. Социальная работа с детьми в семьях разведенных родителей: учебное пособие/ Савинов Л.И., Камышова Е.В. – М.: «Дашков и К°», 2012. – 5-е изд., перераб. и доп. – 259с.
239. Спиваковская А.С. «Психотерапия: игра, детство, семья».- М.- Изд. «Эксмо-пресс».- 1999.
240. Спицин Н.П. Учитель и родители: правила общения // Начальная школа.- 1993.-№ 10.-С. 21-25.
241. Степанов С.Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования // Вопросы психологии. – 1985. - № 3. - С. 31- 40.
242. Степихова В. Социальное партнерство в решении актуальных проблем воспитания. // Социальная педагогика. - 2006. — № 2. -С. 31-36
243. Столин В.В. Самосознание личности.- М.: Издательство Московского Университета.- 1983. – С. 64.
244. Стрекалова Н.И. Взаимодействие школы и семьи по профилактике нарушения психического здоровья ребенка младшего школьного возраста: дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 1995. - 189с.
245. Сухобская Г.С. Гуманистическая направленность обучения будущего педагога // Человек и образование.- 2010. -№ 1.- С. 22-24.

246. Сухомлинский В.А. О воспитании: Золотой фонд педагогики / сост. Д.И.Латышева. - М.: Школьная пресса, 2003. - 192с.
247. Тимонина Л. Родительское собрание как форма работы с родителями: (Воспитательный потенциал родительства) // Народное образование.- 2010.- №2.- С.237-240.
248. Толстоухова Н.С., Фалькович Т.А. Нетрадиционные формы работы с родителями.- М.: 5 за знания.- 2005.- 240с.
249. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 5 / Сост. С.Ф. Егоров. - М.: Педагогика, 1990. – 526с.
250. Файн М. Дж. Движение за педагогическое образование родителей // Помощь родителям в воспитании детей. – М., 1992. – С. 7.
251. Федеральный Государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс] Интернет-издание издательства «Просвещение».- Режим доступа:<http://standart.edu.ru>.- Загл.с экрана
252. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 25.11.2013) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2014)
253. Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения современного Детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования. Том. Выпуск 119. - Сер. Избранные лекции университета.- Санкт-Петербургский Гуманитарный университет профсоюзов.- 2011.- 25с.
254. Филиппова Г.Г. Психология материнства / Г.Г.Филиппова. - М. - Изд-во Ин-та Психотерапии,- 2002. – С. 76.
255. Филонов Г.Н. Свобода личности и воспитание // Педагогика. - 2005. - №9.- С. 25 – 33.
256. Философский энциклопедический словарь.- М.: ИНФРА-М, 2000.
257. Формы взаимодействия учителя с родителями в начальной школе / сост. Н.А.Касаткина. - Волгоград: Учитель, 2005. - 122с.
258. Фридман Л.М. Школа и родители // Классный руководитель. - 1998. - № 5. - С.39-45.
259. Харчев А.Г. Социология воспитания. М.: Политиздат.- 1990.

260. Хоменко И. А. Образовательные запросы современной семьи // Образование и семья: проблемы индивидуализации. Материалы Всероссийской научно-практической конференции 20 — 21 апреля 2006 года / Под ред. И.А.Хоменко. СПб., 2006. С. - 6 - 13.
261. Хоменко И.А. Семья как педагогическая система и партнер школы/ Хоменко И.А.// Народное образование. -2009. - №8. – с.123-127
262. Хуторской А.В. Концепция Научной школы человекообразного образования: Научное издание. — М.: Издательство «Эйдос».- Издательство Института образования человека.- 2015. — 24 с.
263. Хямяляйнен Ю. Воспитание родителей: Пер. с финск. М.: Просвещение, 1993. - 112 с.
264. Цацыбин С.А. Взаимодействие школы и семьи (педагогический всеобуч). – Волгоград: Учитель, - 2005.
265. Черняк Е.М. Семейное воспитание: Учебник/ Е.М.Черняк. – М.: «Дашков и К°», 2014. – 287с.
266. Шаров А.С. Рефлексия в развитии и становлении человека // Ежегодник РПО. Психология в системе наук. Междисциплинарные исследования. – М., 2002. – Вып. 1. – Т. 9. – С.47–49.
267. Шацкий С.Т. Работа для будущего / Сост. В.И.Малинин, Ф.А.Фрадкин – Москва: Просвещение, 1989. – С. 52.
268. Шишов С.Е., Агапов И.Г. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? // Стандарты и мониторинг в образовании. 2002, март-апрель. С.58.
269. Шпет Г.Г. Философские этюды. – М. – 1994.- 105 с.
270. Щедровицкий Г. П. Рефлексия и ее проблемы // Рефлексивные процессы и управление. – 2001. – № 1. – С. 47–54.
271. Щуркова Н.Е. Школа и семья: педагогический альянс. – М.: Педагогическое общество России, 2004. - 112с.
272. Яковлева Н.В. Психологическая компетентность и ее формирование в процессе обучения в вузе. Ярославль, 1994. – С. 68.

273. Якунин В.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие - 2-е изд. – СПб.: Изд-во В.А. Михайлова.- 2000. – 349 с.
274. Namachek D.E. Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism // Psychology.1978. №15. P. 27-33
275. Hewitt P.L. Flett G.L. Multidimensional perfectionism scale. Грачева И.И. Адаптация методики «Многомерная шкала перфекционизма» П.Хьюитта и Г. Флетта // Психологический журнал.- 2006.- №6.- С.73-81

**Ведущая идея системы работы педагогического коллектива школы с родителями -
установление партнерских отношений с семьей каждого воспитанника, создание
атмосферы взаимоподдержки и общности интересов.**

Ведущая идея реализуется на основе и с учетом поставленных задач по организации совместной деятельности родителей и образовательного учреждения, направлений содержания деятельности, набора специальных методов и форм работы.

Среди **основных задач** организации совместной работы школы и родителей можно выделить следующие:

- 1) повышение психолого-педагогических знаний родителей (лекции, семинары, индивидуальные консультации, практикумы);
- 2) вовлечение родителей в учебно-воспитательный процесс (родительские собрания, совместные творческие дела, помощь в укреплении материально-технической базы);
- 3) участие родителей в управлении школой (совет школы, родительские комитеты).

Направления содержательной деятельности с родителями:

Изучение семей обучающихся:

- пополнение Банка педагогических данных о родителях учащихся (состав семьи, сфера занятости родителей, образовательный уровень, социальный статус);
- диагностика потребностей родителей в образовательных услугах школы по подготовке учащихся;
- диагностика интересов, способностей и возможностей родителей в оказании дополнительных образовательных услуг в школе;
- пропаганда успешного опыта семейного воспитания учащихся;
- психологическое тестирование родителей по уровню подготовки учащихся;
- индивидуальные собеседования, беседы с родителями на дому и на классных собраниях;
- родительские собрания; “Психологический комфорт в семье и школе — условие успешной познавательной деятельности”, “Педагоги и родители — одна семья”, “О душевном тепле, заботе, любви в общении, с детьми”, “Коммуникационные особенности в общении с детьми”, “Как ликвидировать конфликт с ребенком?”.

Психолого-педагогическое просвещение родителей:

- родительский лекторий: “Воспитание в семье и школе: проблемы, поиски, решения”, “Основы духовно-нравственного воспитания в отечественной педагогической культуре”;
- встречи с медицинскими работниками: “Психолого-физиологические возрастные особенности младших школьников”. “Здоровый образ жизни: диагностика и профилактика детских заболеваний”;
- встречи Родительского комитета, Управляющего совета с администрацией школы, учителями: “Современные требования к учащимся по изучению отдельных предметов”, “Повышение качества образования — приоритетное направление модернизации сферы образования”;
- встреча с юристом, психологом. “Права и обязанности ребенка”.

Массовые мероприятия с родителями, организация совместной общественно значимой

деятельности и досуга родителей и учащихся:

- подготовка поощрительных призов, подарков учащимся по итогам значимых конкурсов, олимпиад, праздников общешкольного уровня;
- конкурс “Мама, папа, я — спортивная семья”, семейные альбомы;
- мероприятия: “Седьмое чувство”, “Русский день”, “Крестики-нолики”, “Вместе весело шагать”;
- конференция “Круг семейного чтения”;
- совместный концерт родителей и учащихся по итогам учебного года;
- выставка “Семейное хобби, увлечения, занятия”, “Семейные традиции”;
- совместные выходы учащихся и родителей в кино, театр, цирк, экскурсионные и туристические поездки;

Проведение открытых мероприятий для родителей

- конкурс отцов и сыновей “А ну-ка, парни!”;
- конкурс матерей и дочерей (хозяйшек) “А ну-ка, девушки!”;
- конференция по обмену опытом воспитания детей “Воспитание детей — забота, труд, радость”;
- организация благоустройства и озеленения школьного двора;
- ремонт и оформление классных кабинетов.

Привлечение родителей к управлению образовательным учреждением, образовательным процессом

- создание Управляющего совета;
- организация деятельности Родительского комитета;
- организация деятельности Клуба молодой семьи;
- создание фонда развития школы для поддержки инновационных процессов;
- разработка системы договоров между родителями и школой;
- беседы с учителями по обмену мнениями и пожеланиями совершенствования образовательного процесса;
- обеспечение (материальное и техническое) образовательного процесса с учетом возможностей и желаний родителей.

Работа в составе школьного совета

- участие родительского комитета в разработке Устава школы;
- участие в работе школьных и общественных Советов (родительских советов, попечительских советов, управляющих советов и в других формах).
- проведение общешкольных классных родительских собраний, в рамках которых происходит ознакомление с основными положениями ФГОС и Концепциями, а также участие родительской общественности в разработке плана реализации ФГОС и Концепции.

Повышение педагогической культуры родителей

- знакомство с современными системами семейного воспитания с учетом отечественного и зарубежного опыта;
- изучение закономерностей развития ребенка;
- содействие в приобщении детей к культурным и духовным ценностям;

Пропаганда здорового образа жизни в семье

- родительские практикумы по закаливанию;
- практикумы по физической культуре и организации режима двигательной активности;
- организация режима дня и сбалансированного питания детей в семье;

- организация встреч с представителями детского здравоохранения и спорта;
- семинары по ОБЖ ребенка в условиях семьи;
- клуб любителей семейных путешествий;
- совместное изучение правил дорожного движения и безопасного поведения на дорогах.

Повышение правовой культуры родителей

- изучение Конституции РФ в части прав и обязанностей родителей и детей;
- изучение Конвенции ООН о правах ребенка;
- изучение Закона РФ “Об образовании”;
- Билль о правах ребенка;
- программа развития и воспитания детей в системе национального образования;
- программа развития и воспитания детей, имеющих особые образовательные потребности.

Участие родителей в жизни школы становится более значимым и более активным в учреждении, отличающемся повышенным уровнем образования, т.к. уверенность в получении качественного образования повышает уровень доверия родителей к образовательному учреждению, вселяет в них надежду на осуществление их требований к образовательным услугам.

Наметившаяся тенденция к дифференциации семей по уровню их образования, социальному статусу, материальному достатку в условиях ОУ является опорой для развития образовательного процесса в школе, т.к. достаточно высокий уровень образования родителей (более 50% родителей с высшим образованием) позволяет активно привлекать их к развитию системы образования в школе.

Следовательно, задача педагогов – создать условия для участия родителей в разработке индивидуальных образовательных маршрутов развития их детей, т.о. родители становятся активными участниками образовательного процесса.

Методы работы с родителями

- наблюдение;
- индивидуальные беседы;
- тестирование;
- анкетирование;
- диагностика;
- анализ детских рисунков и рассказов о семье;
- метод коллективно-творческой деятельности.

Формы работы с родителями

- Формы участия родителей в управлении ОУ:

- инвесторы-спонсоры;
- социальные заказчики образовательных услуг и исполнители дополнительных образовательных услуг;
- эксперты качества образования;
- защитники прав и интересов ребенка.

Такое участие родителей в жизни школы влияет не только на развитие образования в целом и расширяет состав участников образовательного процесса, ответственных и лично

заинтересованных в его положительном результате, но и содействует повышению авторитета родителей в семье, повышает самооценку учащихся, чьи родители уважаемы и востребованы в школе, что, несомненно, способствует сближению взрослых и детей.

Формы психолого-педагогического просвещения родителей

- **Университет педагогических знаний** (такая форма помогает вооружить родителей основами педагогической культуры, познакомить с актуальными вопросами воспитания детей).

- **Лекция** (форма, подробно раскрывающая сущность той или иной проблемы воспитания. Главное в лекции – анализ явлений, ситуаций).

- **Конференция** (предусматривает расширение, углубление и закрепление знаний о воспитании детей).

Родительские конференции (общешкольные, классные) имеют огромное значение в системе воспитательной работы школы. Родительские конференции должны обсуждать насущные проблемы общества, активными членами которого станут и дети. Проблемы конфликтов отцов и детей и пути выхода из них, наркотика, сексуальное воспитание в семье – вот темы родительских конференций.

Родительские конференции должны готовиться очень тщательно, с обязательным участием психолога, социального педагога, которые работают в школе. В их задачу входит проведение социологических и психологических исследований по проблеме конференции, а также знакомство участников конференции с их результатами. Активными участниками конференций выступают сами родители. Они готовят анализ проблемы с позиций собственного опыта.

Отличительной особенностью конференции является то, что она принимает определенные решения или намечает мероприятия по заявленной проблеме.

- **Практикум** (форма выработки у родителей педагогических умений по воспитанию детей, эффективному расширению возникающих педагогических ситуаций, тренировка педагогического мышления у родителей).

- **Открытые уроки** (цель – ознакомление родителей с новыми программами по предмету, методикой преподавания, требованиями учителя. Такие уроки позволяют избежать многих конфликтов, вызванных незнанием и непониманием родителями специфики учебной деятельности).

- **Индивидуальные тематические консультации** (обмен информацией, дающей реальное представление о школьных делах и поведении ребенка, его проблемах).

Индивидуальные консультации – одна из важнейших форм взаимодействия классного руководителя с семьей. Особенно она необходима, когда педагог набирает класс. Для того чтобы преодолеть беспокойство родителей, боязнь разговора о своем ребенке, необходимо проводить индивидуальные консультации-собеседования с родителями. Готовясь к консультации, целесообразно определить ряд вопросов, ответы на которые помогут планированию воспитательной работы с классом. Индивидуальная консультация должна иметь ознакомительный характер и способствовать созданию хорошего контакта между родителями и учителем. Учитель должен дать родителям возможность рассказать ему все то, с чем они хотели бы познакомить учителя в неофициальной обстановке, и выяснить важные **сведения** для своей профессиональной работы с ребенком:

- особенности здоровья ребенка;
- его увлечения, интересы;
- предпочтения в общении в семье;
- поведенческие реакции;
- особенности характера;
- мотивации учения;
- моральные ценности семьи.

- **Посещение семьи** (индивидуальная работа педагога с родителями, знакомство с условиями жизни).

- **Родительское собрание** (форма анализа, осмысления на основе данных педагогической науки опыта воспитания).

1) Общешкольные родительские собрания – проводятся два раза в год. **Цель:** знакомство с нормативно-правовыми документами о школе, основными направлениями, задачами, итогами работы.

Общешкольные родительские собрания проводятся, как правило, не более двух раз в год. Тематика таких собраний носит характер отчета работы школы за определенный период времени. На них выступают директор, его заместители, отчитывается о работе родительский комитет школы. Например, учебное заведение прошло аттестацию и хочет познакомить коллектив родителей с достигнутыми результатами.

Общешкольное родительское собрание можно использовать для демонстрации положительного опыта воспитания в семье. Так, в конце учебного года возможно награждение семей с положительным опытом воспитания детей.

2) Классные родительские собрания – проводятся четыре-пять раз в год. **Цель:** обсуждение задач учебно-воспитательной работы класса, планирование воспитательной работы, определение путей тесного сотрудничества семьи и школы, рассмотрение актуальных педагогических проблем.

Классные родительские собрания проводятся один раз в четверть, при необходимости их можно проводить и чаще. Родительское собрание должно стать школой просвещения родителей, должно расширять их педагогический кругозор, стимулировать желание стать хорошими родителями. На родительских собраниях анализируются учебные достижения учащихся, характеризуются их возможности, степень продвижения класса в учебной деятельности. Родительское собрание – это возможность демонстрации достигнутых ребенком успехов. Разговор на собрании должен идти не об отметках, а о качестве знаний и мере интеллектуальных усилий, соответствующих познавательной и нравственной мотивации. К родительскому собранию необходимо готовить выставки творческих работ учащихся, их достижений, и не только в учебной деятельности.

Существует много вариантов проведения родительских собраний. Их характер и направленность подсказывает сама жизнь, система организации работы в детском коллективе. Тематика и методика собрания должны учитывать возрастные особенности учащихся, уровень образованности и заинтересованности родителей, цели и задачи воспитания, стоящие перед школой.

Рекомендации по проведению родительских собраний:

1. Родительское собрание должно просвещать родителей, а не констатировать ошибки и неудачи детей.

2. Тема собрания должна учитывать возрастные особенности детей.

3. Собрание должно носить как теоретический, так и практический характер: анализ ситуаций, тренинги, дискуссии и т. д.

4. Собрание не должно заниматься обсуждением и осуждением личностей учащихся.

Примерная **тематика** консультаций для родителей:

1. Ребенок не хочет учиться. Как ему помочь?

2. Плохая память ребенка. Как ее развить?

3. Единственный ребенок в семье. Пути преодоления трудностей в воспитании.

4. Наказания детей. Какими им быть?

5. Тревожность детей. К чему она может привести?

6. Застенчивый ребенок. Проблемы застенчивости и пути ее преодоления.

7. Грубость и непонимание в семье.

8. Талантливый ребенок в семье.
9. Друзья детей – друзья или враги?
10. Три поколения под одной крышей. Проблемы общения.

• **Родительские чтения** – очень интересная форма работы с родителями, которая дает возможность родителям не только слушать лекции педагогов, но и изучать литературу по проблеме и участвовать в ее обсуждении. Родительские чтения можно организовать следующим образом: на первом собрании в начале учебного года родители определяют вопросы педагогики и психологии, которые их наиболее волнуют. Учитель собирает информацию и анализирует ее. С помощью школьного библиотекаря и других специалистов подбираются книги, в которых можно получить ответ на поставленный вопрос. Родители читают рекомендованные книги, а затем используют полученные в них сведения в родительских чтениях. Особенностью родительских чтений является то, что, анализируя книгу, родители должны изложить собственное понимание вопроса и изменение подходов к его решению после прочтения книги.

• **Родительские вечера** – форма работы, которая прекрасно сплачивает родительский коллектив. Родительские вечера проводятся в классе 2–3 раза в год без присутствия детей. Родительский вечер – это праздник общения с родителями друга своего ребенка, это праздник воспоминаний младенчества и детства собственного ребенка, это поиск ответов на вопросы, которые перед родителями ставит жизнь и собственный ребенок. Темы родительских вечеров могут быть самыми разнообразными. Главное, они должны учить слушать и слышать друг друга, самого себя, свой внутренний голос.

Примерные темы родительских вечеров:

1. Рождение ребенка и его развитие в дошкольный период.
2. Первые книжки ребенка.
3. Будущее моего ребенка. Каким я его вижу?
4. Друзья моего ребенка.
5. Праздники нашей семьи.
6. «Можно» и «нельзя» в нашей семье.
7. День рождения нашей семьи. Как мы его празднуем?
8. Песни, которые пели и поют наши дети.

Формы вечеров позволяют не только высказывать свое мнение по предложенным темам, но и услышать нечто полезное для себя в рассуждениях других родителей, взять на вооружение в свой воспитательный арсенал что-то новое, интересное.

• **Родительский тренинг** – это активная форма работы с родителями, которые хотят изменить свое отношение к поведению и взаимодействию с собственным ребенком, сделать его более открытым и доверительным. В родительских тренингах должны участвовать оба родителя. От этого эффективность тренинга возрастает, и результаты не заставляют себя ждать. Тренинг проводится с группой, состоящей из 12–15 человек. Родительские тренинги будут успешными, если все родители будут в них активно участвовать и регулярно их посещать. Чтобы тренинг был результативен, он должен включить в себя 5–8 занятий. Родительский тренинг проводится, как правило, психологом школы, который дает возможность родителям на время ощутить себя ребенком, пережить эмоционально еще раз детские впечатления.

С большим интересом родители выполняют такие тренинговые задания, как «детские гримасы», «любимая игрушка», «мой сказочный образ», «детские игры», «воспоминания детства», «фильм о моей семье».

• **Родительские ринги** – одна из дискуссионных форм общения родителей и формирования родительского коллектива. Родительский ринг готовится в виде ответов на вопросы по педагогическим проблемам. Вопросы выбирают сами родители. На один вопрос отвечают две семьи. У них могут быть разные позиции, разные мнения. Остальная часть аудитории в

полемику не вступает, а лишь поддерживает мнение семей аплодисментами. Экспертами в родительских рингах выступают учащиеся класса, определяя, какая семья в ответах на вопрос была наиболее близка к правильной их трактовке.

И традиционные, и нетрадиционные методы, формы взаимодействия классного руководителя с родителями учеников ставят одну общую цель – сделать счастливой подрастающую личность, входящую в современную культурную жизнь.

Педагогам и родителям на заметку

Если:

- ребенка постоянно критикуют, он учится ненавидеть;
- ребенка высмеивают, он становится замкнутым;
- ребенка хвалят, он учится быть благородным;
- ребенка поддерживают, он учится ценить себя;
- ребенок растет в упреках, он учится жить с чувством вины;
- ребенок растет в терпимости, он учится понимать других;
- ребенок растет в честности, он учится быть справедливым;
- ребенок растет в безопасности, он учится верить в людей;
- ребенок живет во вражде, он учится быть агрессивным;
- ребенок живет в понимании и дружелюбии, он учится находить любовь в этом мире.

Эти советы возникли на базе жизненных практических наблюдений, осмысления педагогической практики. Высказанные положения могут использоваться в практической работе с родителями, а также как темы собраний и бесед с ними.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

АНКЕТА ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ

1. Единодушны ли вы с вашим(ей) супругом(ой) в воспитании ребенка?
2. Какова ваша позиция в общении с ребенком (доминирующая, на равных)?
3. Как чаще всего вы воздействуете на ребенка – в виде указаний, объяснений, внушения, убеждения, просьб?
4. Как часто, занимаясь своими делами, вы делаете вид, что слушаете ребенка, но не слышите его? (Часто, иногда, никогда.)
5. Оскорбляете ли вы ребенка (в речевой форме) при конфликте с ним? (Да, иногда, нет.)
6. Учитываете ли вы эмоциональное настроение вашего ребенка? (Всегда, иногда.)
7. Как часто вы делаете замечания ребенку, если он допускает ошибки в общении? (Всегда, иногда, никогда.)
8. Напоминаете ли вы ребенку, если он забывает говорить речевые этикетные формулы?
9. Всегда ли вы понимаете настроение ребенка?
10. Понимаете ли вы ребенка в процессе общения по его жестам и мимике?

11. Какие приемы и как часто используются в семье для развития у ребенка умения общения?
12. С какими трудностями вы встречаетесь в процессе формирования культуры общения?
13. Что мешает вашему полноценному общению с ребенком?

Критериями оценки уровня воспитательной деятельности родителей в семье и уровня собственных умений общения являются 3 показателя:

- понимание необходимости формирования умений межличностного общения;
- соблюдение родителями этики общения с ребенком;
- соблюдение родителями норм межличностного общения между собой в присутствии ребенка.

Каждый показатель оценивается в 2 балла.

Уровни:

- высокий – родители положительно оцениваются по трем показателям (6 баллов);
- средний – родители положительно характеризуются по двум показателям (4 балла);
- низкий – родители положительно характеризуются по одному показателю (2 балла).

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Методика «Родительское сочинение»

Модифицированная методика «Родительское сочинение» в форме незаконченных предложений позволяет выявить особенности образа ребенка глазами родителя, особенности принятия ребенка родителем. С помощью методики «Родительское сочинение» возможно исследование многих аспектов отношения родителя к ребенку, восприятия и переживания родителем характера взаимодействия с ребенком. Методика позволяет получить описание родительского видения проблем и трудностей в развитии ребенка, выявить зоны конфликтности и общности в родительско-детском взаимодействии, определить особенности типа семейного воспитания, а также собрать анамнестическую информацию, отражающую историю развития ребенка. Кроме того, «Родительское сочинение», как и любая проективная методика, позволяет выявить личностные особенности самого родителя.

Процедура проведения методики

Методика «Родительское сочинение» состоит из тридцати незавершенных предложений. Предложения разделены на одиннадцать шкал. На каждую шкалу приходится несколько незавершенных предложений.

Родителю предъявляется бланк с незавершенными предложениями. Желательно, чтобы на странице бланка было расположено не более 10-15 незаконченных предложений с

достаточным свободным местом для их завершения. Психолог предлагает завершить предложения наиболее подходящей для родителя фразой или несколькими фразами. Родитель может писать все, что он хочет, считает важным и нужным. На вопросы родителя об ожидаемом содержании и объеме текста психолог вновь повторяет инструкцию, указывая на полную свободу автора в определении этих моментов. Время написания сочинения не ограничивается. Сочинение может быть написано как дома, так и во время психологического обследования.

Список незаконченных предложений

1. Когда я думаю о своем ребенке, то...
2. По сравнению с другими детьми его/ее возраста...
3. Я люблю, когда мой ребенок...
4. Я хотел(а) бы, чтобы...
5. Меня беспокоит в нем/ней...
6. Мне бы хотелось, чтобы мой ребенок больше уделял внимания...
7. Я очень раздражаюсь, когда...
8. Когда он/она рос (ла)...
9. Моего ребенка интересует...
10. Мне приятно, когда мы с моим ребенком...
11. Скорее всего, он/она...
12. Когда мы с ним/ней бываем среди других детей...
13. Мне нравится в моем ребенке...
14. Я всегда мечтала о том, что...
15. Я боюсь, что...
16. Хотелось, чтобы он/она перестал(а)...
17. Мне не нравится в нем/ней...
18. Когда он/она был(а) маленьким(ой)...
19. Мой ребенок любит...
20. Мой ребенок и я...
21. Я всегда замечал(а)...
22. Самое главное в характере моего ребенка...
23. Мой ребенок силен в...
24. Я был(а) бы рад(а), если бы...
25. Мне бы не хотелось, чтобы...
26. Мой ребенок достаточно способен, чтобы...
27. Думаю, что ему/ей мешает...

28. Самое трудное, что пережил мой ребенок...
29. Он/она предпочитает...
30. Наши отношения с ребенком...

Распределение незаконченных предложений по шкалам приведено ниже в таблице.

Обработка и интерпретация результатов

Обработка и интерпретация данных осуществляется с помощью качественного и количественного анализа результатов обследования.

Контент-анализ сочинения проводится путем выделения в высказываниях родителей определенных содержательных категорий. При анализе содержания высказываний необходимо учитывать их временную направленность – на прошлое, будущее, настоящее; центрирование - на конкретном субъекте детско-родительского взаимодействия (родитель, ребенок) или процессе взаимодействия в целом; эмоциональный знак - положительный, отрицательный, амбивалентный, нейтральный.

Таблица 16.- Распределение незаконченных предложений по шкалам

№ шкалы	Название шкалы	Номера предложений в сочинении
1	«Открытая» шкала	1, 11, 21
2	Сравнительная оценка ребенка	2, 12
3	Значимые характеристики ребенка	22, 23
4	Позитивные особенности ребенка	3, 13,
5	Идеальные ожидания	4, 14, 24, 26
6	Возможные страхи, опасения	5, 15, 25
7	Реальные требования	6, 16
8	Причины трудностей	7, 17, 27
9	Анамнестические данные	8, 18, 28
10	Интересы, предпочтения ребенка	9, 19, 29
11	Ситуация «Мы-взаимодействия»	10, 20, 30

11 вышеперечисленных категорий по содержанию ответов родителей группируются в следующие блоки:

I. Блок «Образ ребенка»: здоровье, физическое состояние; внешность; эмоциональные особенности; личностные качества; интеллектуальное развитие; тендерная идентификация; саморегуляция (энергетические и деятельностные характеристики); возрастной статус; предпочтения, интересы; отношения с окружающими (со сверстниками, взрослыми); достижения; перспективы, жизненные планы; анамнестические данные. Блок «Образ ребенка» включает в себя идеальный и реальный образы ребенка.

II. Блок «Образ отношений в семье»: особенности позиции во взаимодействии, эмоциональный компонент отношения, совместная деятельность, принятие ребенка, воспитательная позиция (требования, запреты, санкции, контроль), ожидания.

III. Блок «Я как родитель»: личностные качества, эмоциональное состояние, воспитательная компетентность, ожидания, факты биографии (развод, смена работы, болезнь и т.д.).

Дополнительные сведения может дать количественный анализ результатов написания сочинения. Он становится возможен за счет применения субъективной шкалы оценок высказываний по критерию «принятие–отвержение» ребенка. Отношение родителя к ребенку может характеризоваться как безусловное принятие, условное принятие, амбивалентное отношение, индифферентное отношение, скрытое и явное отвержение.

Диапазон шкалы оценок по критерию «принятие–отвержение»: от –3 баллов (явное отвержение) до +3 баллов (максимальное принятие).

- 3 балла приписывается высказываниям, в которых отражено явное неприятие особенностей ребенка (холодность, раздражение и т.п.), что характеризует отношение к ребенку по типу отвержения – высокий уровень отвержения;

- 2 балла приписывается высказываниям, характеризующим не столь явное, а скорее скрытое отвержение ребенка – средний уровень отвержения;

- 1 балл приписывается высказываниям со слабой выраженностью неудовлетворенности ребенком или отношениями с ним – низкий уровень отвержения;

0 баллов приписывается нейтральным высказываниям, в которых приводятся конкретные сведения или факты без выраженного отношения к ним;

+ 1 балл приписывается высказываниям, близким к нейтральным, но все же содержащим слабую выраженность позитивного отношения к ребенку – низкий уровень принятия;

+ 2 балла приписывается высказываниям, отражающим позитивное отношение к ребенку – средний уровень принятия;

+ 3 балла приписывается высказываниям, в которых отражено максимально позитивное отношение к ребенку, безусловное принятие тех его качеств и особенностей, о которых пишет родитель — высокий уровень принятия.

По результатам суммирования баллов, приписываемых высказываниям, делаются выводы о характере отношения родителя к ребенку и возможных зонах неблагополучия во взаимодействии с ребенком.

Выраженность отрицательного полюса говорит о высокой степени отвержения в исследуемой сфере отношений.

Выраженность положительного полюса свидетельствует о том, что в рассматриваемой сфере родитель демонстрирует принятие ребенка.

1.»Открытая» шкала выявляет общий спектр проявлений особенностей родительской позиции с помощью ненаправленных незаконченных предложений. Результаты позволяют получить дополнительную информацию о переживаниях родителя, значимых характеристиках сложившегося образа ребенка у родителя.

Шкала включает в себя три незаконченных предложения:

- Когда я думаю о своем ребенке, то ...
- Скорее всего, он/она ...
- Я всегда замечал(а) ...

2. Шкала «Сравнительная оценка ребенка» позволяет выявить отношение родителя к ребенку в сравнении с другими детьми: особенности социальных оценок и стандартов родителя, восприятие родителем проявлений коммуникативных, личностных качеств ребенка при социальном взаимодействии, особенности оценки соответствия ребенка возрастным нормам развития. Шкала позволяет также выявить степень признания родителем самооценности ребенка.

Шкала включает в себя два незаконченных предложения:

- По сравнению с другими детьми его/ее возраста ...
- Когда мы с ним/ней бываем среди других детей ...

3. Шкала «Значимые характеристики ребенка» позволяет выделить основные качества и свойства ребенка, являющиеся значимыми для родителя.

Шкала включает в себя два незаконченных предложения:

- Самое главное в характере моего ребенка ...
- Мой ребенок силен в ...

4. Шкала «Позитивные особенности ребенка» выявляет принимаемые родителем свойства и качества ребенка. Описываемые качества могут включать в себя физические особенности и внешность ребенка; его знания, умения, навыки или достижения; особенности поведения и деятельности; выполнение требований родителей; интеллектуальные, моральные, волевые, эмоциональные качества ребенка; особенности тендерной идентичности.

Шкала включает в себя два незаконченных предложения:

- Я люблю, когда мой ребенок ...
- Мне нравится в моем ребенке ...

5. Шкала «Идеальные ожидания» выявляет декларируемые или реальные цели и ценности родительского воспитания, восприятие перспектив развития ребенка и отношений с ним, предпочитаемые качества ребенка.

Шкала включает в себя четыре незаконченных предложения:

- Я хотел(а) бы, чтобы ...
- Я всегда мечтала о том, что ...
- Я был(а) бы рад(а), если бы ...
- Мой ребенок достаточно способен, чтобы ...

6. Шкала «Возможные страхи, опасения» выявляет зоны возможной обеспокоенности, тревоги, вины, страха родителя по отношению к ребенку и перспективам его развития. Позволяет выявить степень переживания родителем ответственности за возникающие трудные ситуации в жизни ребенка и возможные фрустрации в детско-родительских отношениях.

Шкала включает в себя три незаконченных предложения:

- Меня беспокоит в нем/ней ...
- Я боюсь, что ...
- Мне бы не хотелось, чтобы ...

7. Шкала «Реальные требования» выявляет особенности воспитательной позиции родителя, ее эффективность и ресурсы, особенности практики воспитательных воздействий родителя на поведение ребенка.

Шкала включает в себя два незаконченных предложения:

- Мне бы хотелось, чтобы мой ребенок больше уделял внимания ...
- Хотелось, чтобы он/она перестал(а) ...

8. Шкала «Причины трудностей» выявляет не принимаемые родителем свойства и качества ребенка. Шкала позволяет выявить конфликтные зоны во взаимоотношениях с ребенком.

Шкала включает в себя три незаконченных предложения:

- Я очень раздражаюсь, когда ...
- Мне не нравится в нем/ней ...
- Думаю, что ему/ей мешает ...

9. Шкала «Анамнестические данные» направлена на получение информации, позволяющей более полно реконструировать историю развития ребенка, выявить значимые события в генезисе развития ребенка и характер переживания родителем этих событий.

Шкала включает в себя три незаконченных предложения:

- Когда он/она рос(ла) ...
- Когда он/она был(а) маленьким(ой) ...
- Самое трудное, что пережил мой ребенок ...

10. Шкала «Интересы, предпочтения ребенка» позволяет понять особенности предпочитаемых видов деятельности ребенка, выявить сферу интересов ребенка «глазами родителя», особенности принятия Интересов и предпочтений ребенка родителем.

Шкала включает в себя три незаконченных предложения:

- Моего ребенка интересует ...
- Мой ребенок любит ...
- Он/она предпочитает ...

11. Шкала «Ситуация «Мы-взаимодействия» позволяет определить зоны принятия ребенка в значимых для родителя сферах. Шкала включает в себя три незаконченных предложения:

- Мне приятно, когда мы с моим ребенком ...
- Мои ребенок и я ...
- Наши отношения с ребенком ...

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Методика «Ценностные ориентации» М. Рокича

Тест личности, направленный на изучение ценностно-мотивационной сферы человека. Система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, основу мировоззрения и ядро мотивации жизненной активности, основу жизненной концепции и «философии жизни».

Разработанная М. Рокичем методика, основана на прямом ранжировании списка ценностей. М. Рокич различает два класса ценностей:

Терминальные - убеждения в том, что конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться. Стимульный материал представлен набором из 18 ценностей.

Инструментальные - убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации. Стимульный материал также представлен набором из 18 ценностей.

Это деление соответствует традиционному делению на ценности - цели и ценности-средства.

При анализе полученных ранжировок ценностей, психолог обращает внимание на их группировку испытуемым в содержательные блоки по разным основаниям. Так, например, можно выделить «конкретные» и «абстрактные» ценности, ценности профессиональной самореализации личной жизни и т.д. Инструментальные ценности могут группироваться в этические ценности, ценности общения, ценности дела; индивидуалистические и конформистские ценности, альтруистические ценности; ценности самоутверждения и ценности принятия других и т.д. Психолог должен попытаться уловить индивидуальную закономерность.

Если не удастся выявить ни одной закономерности, можно предположить несформированность у респондента системы ценностей или неискренность ответов в ходе обследования.

Достоинством методики является универсальность, удобство и экономичность в проведении обследования и обработке результатов, гибкость - возможность варьировать как стимульный материал (списки ценностей), так и инструкции. Существенным ее недостатком является влияние социальной желательности, возможность неискренности. Поэтому особую роль в данном случае играет мотивация диагностики, добровольный характер тестирования и наличие контакта между психологом и испытуемым. Применение методики в целях отбора, экспертизы должно быть весьма осторожным.

Инструкция

Особенности проведения процедуры тестирования:

Респонденту предъявляются два списка ценностей (по 18 в каждом), либо на листах бумаги в алфавитном порядке, либо на карточках. В списках испытуемый присваивает каждой ценности ранговый номер, а карточки раскладывает по порядку значимости. Последняя форма подачи материала дает более надежные результаты. Вначале предъявляется набор терминальных, а затем набор инструментальных ценностей.

Для преодоления социальной желательности и более глубокого проникновения в систему ценностных ориентаций испытуемого возможны изменения инструкций, которые дают дополнительную диагностическую информацию и позволяют сделать более обоснованные выводы. Так, после основной серии можно попросить испытуемого ранжировать карточки, отвечая на следующие вопросы:

«В каком порядке и в какой степени (в процентах) реализованы данные ценности в Вашей жизни?»

«Как бы Вы расположили эти ценности, если бы стали таким, каким мечтали?»

«Как, на Ваш взгляд, это сделал бы человек, совершенный всех отношениях?»

«Как сделало бы это, по Вашему мнению, большинство людей?»

«Как это сделали бы Вы 5 или 10 лет назад?»

«Как это сделали бы Вы через 5 или 10 лет?»

«Как ранжировали бы карточки близкие Вам люди?»

Обследование лучше проводить индивидуально, но возможно и групповое тестирование.

Инструкция:

«Сейчас Вам будет предъявлен набор из 18 карточек с обозначением ценностей. Ваша задача - разложить их по порядку значимости для Вас как принципов, которыми Вы руководствуетесь в Вашей жизни.

Каждая ценность написана на отдельной карточке. Внимательно изучите карточки и, выбрав ту, которая для Вас наиболее значима, поместите ее на первое место. Затем выберите вторую по значимости ценность и поместите ее вслед за первой. Затем сделайте то же со всеми оставшимися карточками. Наименее важная останется последней и займет 18 место.

Разработайте не спеша, вдумчиво. Если в процессе работы Вы измените свое мнение, то можете исправить свои ответы, поменяв карточки местами. Конечный результат должен отражать Вашу истинную позицию».

Стимульный материал к методике «Ценностные ориентации»

Список А (терминальные ценности):

- активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни);
- жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые жизненным опытом);
- здоровье (физическое и психическое);
- интересная работа;
- красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и в искусстве);
- любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком);
- материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений);
- наличие хороших и верных друзей;
- общественное признание (уважение окружающих, коллектива, товарищей по работе);
- познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие);
- продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей);
- развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование);
- развлечения (приятное, необременительное времяпрепровождение, отсутствие обязанностей);
- свобода (самостоятельность, независимость в суждениях поступках);
- счастливая семейная жизнь;
- счастье других (благополучие, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом);
- творчество (возможность творческой деятельности);
- уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений).

Список Б (инструментальные ценности):

- аккуратность (чистоплотность), умение содержать в порядке вещи, порядок в делах;

- воспитанность (хорошие манеры);
- высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания);
- жизнерадостность (чувство юмора);
- исполнительность (дисциплинированность);
- независимость (способность действовать самостоятельно, решительно);
- непримиримость к недостаткам в себе и других;
- образованность (широта знаний, высокая общая культура);
- ответственность (чувство долга, умение держать свое слово);
- рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманые, рациональные решения);
- самоконтроль (сдержанность, самодисциплина);
- смелость в отстаиваниях своего мнения, взглядов;
- твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями);
- терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения);
- широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки);
- честность (правдивость, искренность);
- эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе);
- чуткость (заботливость).

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Опросник эмоциональных отношений в семье Е.И. Захаровой (методика ОДРЭВ)

Исходя из того что эмоциональная сторона детско-родительского взаимодействия представляет собой сложное структурное образование, где отдельные элементы находятся в тесной взаимосвязи, Е.И.Захарова [Захарова Е.И., 1996, 2002] разработала опросник для родителей — «Опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия» (ОДРЭВ), — позволяющий опосредованно выявлять степень выраженности каждой отдельной характеристики взаимодействия в каждой конкретной диаде. Опросник содержит 66 утверждений и направлен на выявление выраженности 11 параметров эмоционального взаимодействия матери и ребенка дошкольного возраста, объединенных в три блока.

1. Блок чувствительности:

- способность воспринимать состояние ребенка (утверждения 1, 23, 45, 12, 34, 56);
- понимание причин состояния (13, 35, 57, 2, 24, 46);
- способность к сопереживанию (3, 25, 47, 14, 36, 58).

2. Блок эмоционального принятия:

- чувства, возникающие у матери во взаимодействии с ребенком (15, 37, 59, 4, 26, 48);
- безусловное принятие (5, 27, 49, 16, 38, 60);
- отношение к себе как к родителю (17, 39, 61, 6, 28, 50);
- преобладающий эмоциональный фон взаимодействия (7, 29, 51, 18, 40, 62).

3. Блок поведенческих проявлений эмоционального взаимодействия:

- стремление к телесному контакту (19, 41, 63, 8, 30, 52);
- оказание эмоциональной поддержки (9, 31, 53, 20, 42, 64);
- ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия (21, 43, 65, 10, 32, 54);
- умение воздействовать на состояние ребенка (11, 33, 55, 22, 44, 66).

Обоснование выбора именно этих показателей детско-родительского взаимодействия Е. И. Захарова дает в своих публикациях [Захарова Е.И., 1996, 2002].

Процедура проведения опросника

Каждая характеристика диагностируется с помощью шести утверждений, три из которых носят положительный характер (первые три из указанных в скобках) — согласие с данным утверждением свидетельствует о высокой степени выраженности качества и три — отрицательный (вторая тройка утверждений, указанных в скобках) — согласие с данным утверждением означает низкую степень выраженности качества.

Степень своего согласия с предложенными утверждениями испытуемый должен выразить с помощью пятибалльной шкалы, расположенной на бланках опросника рядом с инструкцией. Таким образом, заполняющий анкету родитель шесть раз высказывает степень своего согласия с утверждениями, касающимися каждой из указанных характеристик взаимодействия. Наличие утверждений, имеющих положительную и отрицательную направленность, повышает достоверность полученной оценки.

Для получения стандартных баллов, которыми удобно оценивать выделенные характеристики, предлагается объединить показатели, относящиеся к каждой из них, и преобразовать по формуле:

$$\frac{a + b + c - d - e - f + 13}{5},$$

где a, b, c — оценки положительных утверждений; d, e, f — оценки отрицательных утверждений.

Таким образом, складываются оценки положительных утверждений и вычитаются оценки отрицательных. В результате указанных вычислений можно измерять степень выраженности каждой характеристики в интервале от 0,5 до 5 баллов.

Таблица 17.- Средние и критериальные значения показателей эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия

Характеристика взаимодействия	Среднее значение (M)	Критериальное значение (N)
Способность воспринимать состояние	4,22	3,7
Понимание причин состояния	3,85	3,2
Эмпатия	3,39	2,8
Чувства родителей в ситуации взаимодействия	3,9	3,3
Безусловное принятие	3,84	3,2
Принятие себя в качестве родителя	3,78	3,1
Преобладающий эмоциональный фон	3,66	3,0
Стремление к телесному контакту	4,03	3,3
Оказание эмоциональной поддержки	3,47	2,8
Ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия	2,95	2,3
Умение воздействовать на эмоциональное состояние ребенка	3,8	3,2

Для каждого показателя автором методики при ее апробации были подсчитаны средние и критериальные значения (табл. 17).

Указанная в таблице величина N является тем крайним значением, которое, с учетом среднего квадратичного отклонения, может принимать отдельная характеристика, не выходя из области средних значений. В том случае, если в конкретной диаде показатель принимает значение ниже обозначенного N, мы можем вынести заключение о дефиците соответствующей характеристики эмоциональной стороны взаимодействия.

Сам опросник приводится ниже.

Анкета	
Ф.И.О.	_____
Возраст родителя	_____
Возраст ребенка	_____
Пол ребенка	_____
Который по старшинству в семье	_____
Полная или неполная семья	_____
Дата обследования	_____

Инструкция

Уважаемые родители!

Оцените справедливость следующих утверждений, используя пятибалльную шкалу:

5 — абсолютно верно; 4 — скорее всего это так; 3 — в некоторых случаях верно; 2 — не совсем верно; 1 — абсолютно неверно.

Текст опросника ОДРЭВ

1. Я сразу замечаю, когда мой ребенок расстроен.
2. Когда мой ребенок обижается, то невозможно понять, по какой причине.
3. Когда моему ребенку больно, мне кажется, я тоже чувствую боль.
4. Мне часто бывает стыдно за моего ребенка.
5. Что бы ни сделал мой ребенок, я буду любить его.
6. Воспитание ребенка — сложная проблема для меня.
7. Я редко повышаю голос.
8. Если часто обнимать и целовать ребенка, можно заласкать его и испортить его характер.
9. Я часто даю понять моему ребенку, что верю в его силы.
10. Плохое настроение моего ребенка не может быть оправданием его непослушания.
11. Я легко могу успокоить моего ребенка.
12. Чувства моего ребенка для меня загадка.
13. Я понимаю, что мой ребенок может грубить, чтобы скрыть обиду.
14. Часто я не могу разделить радость моего ребенка.
15. Когда я смотрю на своего ребенка, то испытываю любовь и нежность, даже если он плохо себя ведет.
16. Я многое хотел (а) бы изменить в своем ребенке.
17. Мне нравится быть матерью (отцом).
18. Мой ребенок редко спокойно реагирует на мои требования.
19. Я часто глажу моего ребенка по голове.

20. Если у ребенка что-то не получается, он должен справиться с этим самостоятельно.
21. Я жду, пока ребенок успокоится, чтобы объяснить ему, что он не прав.
22. Если мой ребенок разбаловался, я уже не могу его остановить.
23. Я чувствую отношение моего ребенка к другим людям.
24. Часто я не могу понять, почему плачет мой ребенок.
25. Мое настроение часто зависит от настроения моего ребенка.
26. Мой ребенок часто делает вещи, которые сильно мне досаждают.
27. Ничто не мешает мне любить своего ребенка.
28. Я чувствую, что задача воспитания слишком сложна для меня.
29. Мы с моим ребенком приятно проводим время.
30. Я испытываю раздражение, когда ребенок буквально «липнет» ко мне.
31. Я часто говорю ребенку, что высоко ценю его старание и достижения.
32. Даже когда ребенок устал, он должен довести начатое дело до конца.
33. У меня получается настроить ребенка на серьезные занятия.
34. Часто мой ребенок кажется мне равнодушным, и я не могу понять, что он чувствует.
35. Я всегда понимаю, почему мой ребенок расстроен.
36. Когда у меня хорошее настроение, капризы ребенка не могут испортить его.
37. Я чувствую, что мой ребенок любит меня.
38. Меня удручает, что мой ребенок растет совсем не таким, каким мне хотелось бы.
39. Я верю, что могу справиться с большинством ситуаций и проблем в воспитании моего ребенка.
40. Часто у нас с ребенком возникает взаимное недовольство.
41. Мне часто хочется взять ребенка на руки.
42. Я не поощряю мелкие успехи ребенка. Это может избаловать его.
43. Бесполезно требовать что-то от ребенка, когда он устал.
44. Я не в силах изменить плохое настроение ребенка.
45. Мне достаточно только посмотреть на ребенка, чтобы почувствовать его настроение.
46. Часто радость ребенка кажется мне беспричинной.
47. Я легко заражаюсь весельем моего ребенка.
48. Я очень устаю от общения со своим ребенком.
49. Я многое прощаю своему ребенку из-за любви к нему.
50. Я нахожу, что я гораздо менее способна хорошо заботиться о своем ребенке, чем ожидал(а).
51. У меня часто возникают спокойные, теплые отношения с моим ребенком.
52. Я редко сажаю ребенка к себе на колени.

53. Я часто хвалю своего ребенка.
54. Я никогда не нарушаю распорядок дня ребенка.
55. Когда мой ребенок устал, я могу переключить его на более спокойное занятие.
56. Мне тяжело понять желания моего ребенка.
57. Я легко могу догадаться, что беспокоит моего ребенка.
58. Иногда я не понимаю, как ребенок может расстраиваться по таким пустякам.
59. Я получаю удовольствие от общения с ребенком.
60. Не всегда легко принять моего ребенка таким, какой он есть.
61. Мне удается научить ребенка, что и как делать.
62. Наши занятия с ребенком часто заканчиваются ссорой.
63. Мой ребенок любит ко мне прижиматься.
64. Я часто бываю строгой (строгим) со своим ребенком.
65. Лучше отказаться от посещения гостей, когда ребенок «не в духе».
66. Когда ребенок расстроен и ему трудно успокоиться, мне бывает трудно помочь ему.

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Опросник С. Степанова «Стили родительского поведения»

По поводу воспитания детей существует множество теорий, созданных в основном теми, кто детей не имеет. Те же, кто воспитывает собственных детей, обычно не теоретизируют по этому поводу, а ведут себя так, как им подсказывают интуиция, жизненный опыт и складывающиеся обстоятельства. Короче — как получится. А как же получается?

С помощью этого нехитрого теста попробуйте оценить свою собственную стратегию семейного воспитания. Из четырех вариантов ответа выберите самый для вас предпочтительный.

Чем, по вашему мнению, в большей мере определяется характер человека — наследственностью или воспитанием?

- А. Преимущественно воспитанием.
- Б. Сочетанием врожденных задатков и условий среды.
- В. Главным образом врожденными задатками.
- Г. Ни тем, ни другим, а жизненным опытом.

Как вы относитесь к мысли о том, что дети воспитывают своих родителей?

- А. Это игра слов, софизм, имеющий мало отношения к действительности.
- Б. Абсолютно с этим согласен.

В. Готов с этим согласиться при условии, что нельзя забывать и о традиционной роли родителей как воспитателей своих детей.

Г. Затрудняюсь ответить, не задумывался об этом.

Какое из суждений о воспитании вы находите наиболее удачным?

А. Если вам больше нечего сказать ребенку, скажите ему, чтобы он пошел умыться (Эдгар Хоу)

Б. Цель воспитания — научить детей обходиться без нас (Эрнст Легуве)

В. Детям нужны не поучения, а примеры (Жозеф Жубер)

Г. Научи сына послушанию, тогда сможешь научить и всему остальному (Томас Фуллер)

Считаете ли вы, что родители должны просвещать детей в вопросах пола?

А. Меня никто этому не учил, и их сама жизнь научит.

Б. Считаю, что родителям следует в доступной форме удовлетворять возникающий у детей интерес к этим вопросам.

В. Когда дети достаточно повзрослеют, необходимо будет завести разговор и об этом. А в школьном возрасте главное — позаботиться о том, чтобы оградить их от проявлений безнравственности.

Г. Конечно, в первую очередь это должны сделать родители.

Следует ли родителям давать ребенку деньги на карманные расходы?

А. Если попросит, можно и дать.

Б. Лучше всего регулярно выдавать определенную сумму на конкретные цели и контролировать расходы.

В. Целесообразно выдавать некоторую сумму на определенный срок (на неделю, на месяц), чтобы ребенок сам учился планировать свои расходы.

Г. Когда есть возможность, можно иной раз дать ему какую-то сумму.

Как вы поступите, если узнаете, что вашего ребенка обидел одноклассник?

А. Огорчусь, постараюсь утешить ребенка.

Б. Отправлюсь выяснять отношения с родителями обидчика.

В. Дети сами лучше разберутся в своих отношениях, тем более что их обиды недолги.

Г. Посоветую ребенку, как ему лучше себя вести в таких ситуациях.

Как вы отнесетесь к сквернословью ребенка?

А. Постараюсь довести до его понимания, что в нашей семье, да и вообще среди порядочных людей, это не принято.

Б. Сквернословие надо пресекать в зародыше! Наказание тут необходимо, а от общения с невоспитанными сверстниками ребенка впредь надо оградить.

В. Подумаешь! Все мы знаем эти слова. Не надо придавать этому значения, пока это не выходит за разумные пределы.

Г. Ребенок вправе выражать свои чувства, даже тем способом, который нам не по душе.

Дочь-подросток хочет провести выходные на даче у подруги, где соберется компания сверстников в отсутствие родителей. Отпустили бы вы ее?

А. Ни в коем случае. Такие сборища до добра не доводят. Если дети хотят отдохнуть и повеселиться, пускай делают это под надзором старших.

Б. Возможно, если знаю ее товарищей как порядочных и надежных ребят.

В. Она вполне разумный человек, чтобы самой принять решение. Хотя, конечно, в ее отсутствие буду немного беспокоиться.

Г. Не вижу причины запрещать.

Как вы отреагируете, если узнаете, что ребенок вам солгал?

А. Постараюсь вывести его на чистую воду и пристыдить.

Б. Если повод не слишком серьезный, не стану придавать значения.

В. Расстроюсь

Г. Попробую разобраться, что его побудило солгать.

Считаете ли вы, что подаете ребенку достойный пример?

А. Безусловно.

Б. Стараюсь.

В. Надеюсь.

Г. Не знаю.

Обработка результатов

Отметьте в таблице выбранные вами варианты ответов и определите их соответствие одному из типов родительского поведения. Чем больше преобладание одного из типов ответов, тем более выражен в вашей семье определенный стиль воспитания.

Если среди ваших ответов не преобладает какая-то одна категория, то речь, вероятно, идет о противоречивом стиле воспитания, когда отсутствуют четкие принципы, и поведение родителей диктуется сиюминутным настроением. Постарайтесь понять, каким же вы все-таки хотите видеть своего ребенка, а также самого себя как родителя.

Авторитетный стиль. Вы осознаете свою важную роль в становлении личности ребенка, но и за ним самим признаете право на саморазвитие. Трезво понимаете, какие требования необходимо диктовать, какие обсуждать. В разумных пределах готовы пересматривать свои позиции.

Авторитарный стиль. Вы хорошо представляете, каким должен вырасти ваш ребенок, и прилагаете к этому максимум усилий. В своих требованиях вы, вероятно, очень категоричны и неуступчивы. Неудивительно, что ребенку порой неуютно под вашим контролем.

Либеральный стиль. Вы высоко цените своего ребенка, считаете простительными его слабости. Легко общаетесь с ним, доверяете ему, не склонны к запретам и ограничениям. Однако стоит задуматься: по плечу ли ребенку такая свобода?

Индифферентный стиль. Проблемы воспитания не являются для вас первостепенными, поскольку у вас иных забот немало. Свои проблемы ребенку в основном приходится решать самому. А ведь он вправе рассчитывать на большее участие и поддержку с вашей стороны!

ПРИЛОЖЕНИЕ 7

Расчет параметров регрессии

x	Y	x ²	y ²	x × y
40	28	1600	784	1120
18	9	324	81	162
10.5	9	110.25	81	94.5
10.5	7	110.25	49	73.5
5	9	25	81	45
5	9	25	81	45
5	9	25	81	45
2	9	4	81	18
2	2	4	4	4
2	9	4	81	18
100	100	2231.5	1404	1625

1. Параметры уравнения регрессии.

Выборочные средние.

$$\bar{x} = \frac{\sum x_i}{n} = \frac{100}{10} = 10$$

$$\bar{y} = \frac{\sum y_i}{n} = \frac{100}{10} = 10$$

$$\overline{xy} = \frac{\sum x_i y_i}{n} = \frac{1625}{10} = 162.5$$

Выборочные дисперсии:

$$S^2(x) = \frac{\sum x_i^2}{n} - \bar{x}^2 = \frac{2231.5}{10} - 10^2 = 123.15$$

$$S^2(y) = \frac{\sum y_i^2}{n} - \bar{y}^2 = \frac{1404}{10} - 10^2 = 40.4$$

Среднеквадратическое отклонение

$$S(x) = \sqrt{S^2(x)} = \sqrt{123.15} = 11.1$$

$$S(y) = \sqrt{S^2(y)} = \sqrt{40.4} = 6.36$$