

Возможности развития субъектной позиции семьи в образовании: проблемы, находки, перспективы

В статье подробно рассматривается становление семьи как субъекта социального взаимодействия с активной позицией. Автор выделяет группы семей с разным уровнем образовательного потенциала, приводит схему развития субъектных позиций семей разных групп, оценку сформированности субъектной позиции семьи.

Ключевые слова: субъектная позиция, семья, школа, образовательный потенциал.

Актуализация в современном российском обществе семейных ценностей и становление семьи как субъекта социального взаимодействия, готового занять активную, самостоятельную и ответственную позицию, является сегодня одной из важных государственных и общественных задач. Ее решению способствует ряд тенденций общественного развития:

- отказ государства от патерналистской позиции по отношению к своим гражданам и субъектам деятельности, смена административно-командной системы на общественно-государственную;

- повышение ответственности семьи за невыполнение ею воспитательных функций по отношению к своим детям (пока лишь на законодательном уровне, на исполнительном реализуется слабо);

- усиление роли семьи в образовании (согласно современным документам, семья имеет право участвовать в деятельности педагогических, управляющих или попечительских советах школы, создавать органы родительского самоуправления, а значит, так же как и любой субъект управления, воздействовать на образовательную систему школы, принимать решения, осуществлять управленческую и организационную работу. В последние годы заключаются договоры между семьей и образовательным учреждением. Семья может привлекаться к участию в разработке и реализации основной образовательной программы в рамках нового ФГОС).

Все это создает хорошую основу для того, чтобы семья из постороннего наблюдателя могла постепенно превратиться в активного субъекта образовательного процесса. Тем не менее благополучному решению данной проблемы препятствуют следующие объективные и субъективные факторы:

- во-первых, **не все семьи готовы к полноценному взаимодействию** с образовательными учреждениями; согласно современным исследованиям, около 60 % семей имеют по разным причинам невысокий уровень необходимого для этого образовательного потенциала (ОПС) — недостаточная психолого-педагогическая компетентность, культурно-образовательный или социальный уровень, высокий уровень занятости в осуществлении карьеры и (или) решении материально-финансовых проблем семьи, неполнота семьи и другое;

- во-вторых, **часть** благополучных в социальном и педагогическом смысле **семей** по разным причинам также **не стремится к взаимодействию с образовательным учреждением**. Отчасти считая, что школа обязана это делать сама, не вмешивая в образовательный процесс родителей (таких семей примерно 30 %), отчасти — не доверяя педагогическому коллективу и беря полное руководство на себя, пользуясь возможностью семейного образования или самостоятельно выстраивая индивидуальный образовательный маршрут ребенка (таких семей не более 5 %);

- в-третьих, **образовательные учреждения далеко не всегда готовы предоставить семье реальную возможность активного включения в образовательный процесс**. Причины здесь разные: от нежелания менять привычный, сложившийся годами уклад педагогической деятельности, не нуждавшийся в участии семьи, до неумения делегировать семье те или иные полномочия, а также отсутствие опыта взаимодействия с активными и самостоятельными родителями.

Гипотеза нашего исследования заключалась в том, что решение всех этих проблем возможно через осуществление социально-образовательного партнерства, а именно:

- **для семей** с низким уровнем готовности к партнерскому взаимодействию, **не имеющих достаточного**

образовательного потенциала, создаются условия, направленные на его повышение за счет привлечения других социальных партнеров, в зависимости от ситуации в семье. Это могут быть спонсоры и благотворители, помогающие в создании условий для отдыха и развития детей, семейного досуга, а также консультативная психолого-педагогическая поддержка и патронаж семьи;

- **для семей с достаточным образовательным потенциалом**, но пассивных, создаются условия для развития их субъектной позиции за счет организуемого внутрисемейного взаимодействия, межсемейного и семейно-педагогического партнерства, а также их социального партнерства с внешними структурами;

- как условие более эффективного и доверительного взаимодействия семьи и школы — **работа с педагогическими коллективами** по формированию их компетентности в области партнерского взаимодействия.

Все эти составляющие деятельности можно представить в общей схеме (рис. 1).

Формирование субъектной позиции семьи в образовании — достаточно сложный и неоднозначный процесс, осуществляемый в ходе взаимодействия с образовательными учреждениями, другими социальными институтами по поводу образования ребенка. Под субъек-

тной позицией семьи как малой социальной группы мы понимаем ее согласованную целенаправленную внутри- и внесемейную активность в открытом образовательном пространстве на основе ответственного и рефлексивного отношения к собственным ценностям и потребностям в ситуации развития ребенка, включающей формирование запроса социальным структурам, решающим образовательные задачи.

Для того чтобы понять, как деятельность по развитию субъектной позиции семьи может выглядеть в реальности, рассмотрим последовательно все три указанные выше составляющие деятельности по осуществлению социально-образовательного партнерства в интересах семьи.

Важно отметить, что реального партнерства с семьей, имеющей низкий уровень образовательного потенциала, получить не удастся. Такие семьи выступают, в лучшем случае, как потребители социально-культурных благ, в худшем — не способны даже на такое потребление и ограничиваются финансово-материальными потребностями. Кроме того, отмечено, что наибольший процент территориально приходится на неблагополучные социальные среды (либо сельская, либо периферийная городская территория, удаленная от большинства культурно-образовательных учрежде-



Рис. 1. Схема развития субъектной позиции семей с разным уровнем образовательного потенциала на основе партнерства

ний), не способные помочь семье в повышении ее потенциала. Понятно, что в организации взаимодействия с данной категорией семей не обойтись без поддержки государственных и общественных структур, выступающих благотворителями, спонсорами, соратниками или партнерами (в зависимости от их целей, ценностей и возможностей). При этом образовательное учреждение выступает как посредник, представляющий интересы семьи и (в большей степени) ребенка.

В процессе социального партнерства с разными структурами могут развиваться разные компоненты образовательного потенциала семей. Например, партнерство с общественными организациями способствует усилению таких компонентов, как деятельностный (расширяются сферы совместной деятельности детей и родителей) и организационный (возможности по организации развивающей и образовательной деятельности ребенка в ближайшем социальном пространстве). За счет волонтерской деятельности или привлечения грантовой поддержки для детей и (или) совместно с родителями организуется культурно-досуговая деятельность, помощь в сопровождении ребенка в учреждения культуры и дополнительного образования, создается возможность бесплатного посещения мероприятий, кружков, клубов и т. д.

Нередки случаи, когда в результате взаимодействия наиболее неблагополучных семей с органами внутренних дел и соцзащитой меняются ценностные ориентиры родителей в отношении собственных детей. Осознав возможность лишения родительских прав, они начинают более осмысленную и ответственную жизнь: устраиваются на работу, перестают употреблять алкоголь, создают в семье приемлемые условия для жизни детей.

Безусловно, это пока партнерство не с самими семьями, но оно все же способствует повышению образовательного потенциала этих семей. В то же время понятно, что даже внутри одного уровня образовательного потенциала семьи есть множество уровней. Заставив родителей в принципе задуматься об ответственности за воспитание своих детей, необходимо постепенно формировать их психолого-педагогическую компетентность. Это может осуществляться в процессе патронажа семей по месту их жительства, индивидуальных и групповых бесед и консультаций, родительских собраний, праздников и других мероприятий с детьми. По мере надобности можно организовывать тренинговые группы. Кроме того, придается большое значение взаимодействию этих семей с другими семьями (желательно, близкими по материальному и социально-культурному уровню, но с более высоким образовательным потенциалом). Они могут работать в составе общественных родительских групп (таких как совет отцов или матерей), общаться с родителями из проблемной семьи индивидуально, а при установлении личных контактов — показывать пример своего

отношения к воспитанию детей, давать советы по выстраиванию отношений в семье и т. д.

Принципиальной установкой в работе с семьями, имеющими низкий уровень образовательного потенциала, является *формирование у них ответственности за воспитание и образование своего ребенка, уход от потребительской позиции и повышение собственных возможностей семьи в организации детского развития*. Показателями успешности такой деятельности являются:

- способность видеть потенциальных помощников в разрешении проблемных ситуаций с ребенком;
- увеличение видов совместной деятельности;
- расширение диапазона методов воздействия на ребенка;
- формирование опыта конструктивного взаимодействия с ним.

Во взаимодействии с семьями, имеющими средний и высокий уровень ОПС, также существуют свои подходы и проблемы. Прежде всего, важно отметить, что школа в основном имела опыт взаимодействия с родителями в неблагополучных ситуациях образования (воспитания) ребенка. В других случаях родителей «не беспокоили». Поэтому опыт сотрудничества с благополучными семьями практически не формировался, за исключением отдельных случаев.

Зачастую педагоги не видят значимости привлечения в образовательный процесс успешных родителей. Как правило, сегодня такие родители возглавляют родительские комитеты в классе и школе. Эта роль достаточно формальна (опять же, в подавляющем большинстве), потому что заранее прописана и ограничена строгими рамками, за которые родители, как правило, не видят возможности и необходимости выходить, а школа не поддерживает их реальную инициативу. Тем не менее последние документы, выходящие в качестве настоятельных рекомендаций, и государственный образовательный стандарт, а также повышение общественной открытости образовательного пространства заставляют даже самые консервативные коллективы менять свою позицию и создавать условия для проявления активности семей в образовании.

И здесь, как мы уже говорили выше, возникают две проблемы:

- **проблема невостребованной активности семей**, избыточной с точки зрения педколлектива, не готового ее использовать;
- **проблема неразвитости субъектной активности семей**, имеющих достаточно высокий уровень потенциала, но не видящих своей роли в образовательном процессе.

Если первая проблема связана с недостаточной компетентностью педколлектива, то вторая — с тем, что существует группа семей, по разным причинам не связывающая свою деятельность по развитию ребенка с желаемыми для них перспективами. Тем временем

заинтересованные в развитии ребенка семьи могут не иметь возможности уделять ему должного внимания, а у имеющих необходимые условия и возможности может отсутствовать достаточная мотивация к проявлению активности.

Причины здесь разные. Например, семья целиком перекладывает эту ответственность на государство или считает, что школьное образование на каком-либо этапе не имеет принципиального значения для будущего ее ребенка. Идеальным вариантом является, конечно, наличие у семьи возможностей и мотивации. Но и в отношении таких семей в практике возникает проблема, обозначенная нами «первой»: она существует в учреждениях, не имеющих опыта и (или) желания создавать условия семьям для проявления их активной позиции.

Семьи, заинтересованные в развитии ребенка, но не имеющие необходимых ресурсов, нуждаются в партнерстве, создающем дополнительные возможности (например, создание условий для семейного досуга и творчества, продвижение способных детей на региональный, российский и международный уровни и т. д.). Эта категория семей наиболее перспективна и практически готова к реальному партнерству.

Сложнее ситуация с подгруппой семей, имеющих возможности, но не заинтересованных, так как они не считают необходимым что-либо менять в своих установках. Здесь подходит метод косвенного воздействия на убеждения семьи, например через демонстрацию положительного опыта семейного воспитания и его влияния на успешность ребенка. А также через вовлечение семьи и ребенка в деятельность, результаты участия в которой для них являются существенными, став таким образом для семьи значимыми посредниками в достижении желаемого будущего (например, содействие контакту с престижными учреждениями профессионального образования).

Достижение необходимого и достаточного уровня проявления семьей ее субъектной позиции возможно только в процессе активной деятельности, а именно — **проявления субъектной активности**, по словам А. К. Осницкого, формирования субъектного опыта. Субъектная активность — это активность, которую человек развивает как автор своих усилий [4]. Эта активность обеспечивает человеку относительную независимость от внешних воздействий, например от разнообразных, нестабильных социальных требований.

Активность семьи в сфере образования может проявляться в разных видах, взаимодополняющих друг друга и обеспечивающих положительный результат взаимодействия семьи и образовательного учреждения в целом: образовательно-потребительская активность, материально-финансовая, практико-деятельностная, организационно-координационная и рефлексивно-аналитическая. При этом в каждом из них заложены возможности выбора функций, реализуемых конкретной семьей:

- *потребительская* — включение во взаимодействие с целью приобретения опыта, информации, развития способностей, осмысления собственной деятельности и т. д.;

- *исполнительская* — предполагающая действия семьи по достижению заданного индивидуального или социально значимого результата (для ребенка, класса или образовательного учреждения);

- *организационно-координационная* — предполагающая деятельность по объединению и координации усилий разных субъектов для получения необходимого результата;

- *экспертная* — активность, включающая анализ, оценку, выстраивание прогнозов и перспектив образовательной деятельности в классе, образовательном учреждении или любой другой ее общественной или административной структуры;

- *«донорская»* — при достижении семьей значимого для других положительного опыта (в семейном воспитании, развитии, взаимодействии, общественной деятельности и т. д.) осуществление особым образом организованной деятельности семьи, предназначенной для осмысления ее другими, формирования их мотивации и обучения новым навыкам.

Для оценки сформированности субъектной позиции семьи можно представить ее в виде трех блоков: аксиологического, деятельностного и рефлексивного.

Аксиологический блок связан с общностью целей в отношении образования ребенка, согласованностью позиций. Здесь нами обозначены следующие индикаторы: *взаимопонимание* между супругами, а также между родителями и ребенком как *предпосылка общности позиций в отношении процесса и результатов обучения, воспитания и развития*, которые рассматриваются через единство стилей воспитания в семье, сходство ценностных ориентаций.

Вместе с тем *взаимопонимание* между членами семьи является *предпосылкой субъектности*. Следующим важным элементом ценностной составляющей субъектной позиции семьи является *выработка* в процессе общения и взаимодействия *согласованности* в плане образования ребенка: зачем, чему и как учить; воспитывать; что и где развивать.

Соответственно, **аксиологический блок** будет включать в себя такие параметры:

- *взаимопонимание* супругов между собой и родителей с ребенком (как предпосылка субъектности);

- *стили воспитания в семье* — позиция в отношении процесса и результата обучения, воспитания, дополнительного образования ребенка;

- *сходство ценностных ориентаций* членов семьи.

При этом в зависимости от сложности, принципиальности какого-либо выбора в процессе образования школьника (учреждения, уровня общего образования) и его возраста, родители подключают ребенка последовательно: то на уровне обсуждения, то на уровне со-

гласования решения, то на уровне решающего ответственного голоса. Если в семье сложилось взаимопонимание, выработался единый стиль, и согласовались ценности, она становится способной на определенную внутреннюю и внешнюю активность как единая социальная группа.

Следующим блоком, характеризующим субъектную позицию семьи, является **деятельностный**, выражающийся в определенной совместной активности ее членов, направленной на образование ребенка, его воспитание и развитие. Согласно нашим наблюдениям, внутренняя (внутрисемейная) и внешняя (с образовательными учреждениями, другими социальными институтами) формы активности семьи выражают разные уровни развития ее субъектности:

1) семьи внутренне согласованные, активные в семейном взаимодействии, но, по разным причинам, слабо проявляющиеся вовне;

2) семьи, проявляющие себя во внешнем пространстве за счет внутрисемейной активной совместной деятельности (в семейных конкурсах, праздниках и т. д.);

3) семьи, выходящие на уровень не только внешнего проявления себя, но и внешнего взаимодействия с другими семьями, а также социальными институтами.

Тем временем семьи, проявляющие свою активность вовне, но не сформированные изнутри, как правило, осуществляют взаимодействие с другими субъектами на конфликтном, агрессивном уровне. За счет своей активности они, возможно, являются субъектами деятельности, но не субъектами образования своего ребенка.

Итак, в **деятельностный блок** включены следующие параметры:

- *совместность* в семейном общении и взаимодействии;
- *активность* внутри семьи и во внешнем взаимодействии;
- *эмоциональная поддержка* членами семьи друг друга;
- *взаимная ответственность*.

Добавок два первых параметра являются характеристиками самой деятельности, а два остальных — характеристиками ее психологического обеспечения, создающего благоприятные условия для совместной активности. Семьи, проявляющие данные деятельностные характеристики, — это уже в основном сформированные субъекты образования, имеющие свою ценностную согласованную позицию, так или иначе выражающую совместную активность.

Последний блок — **рефлексивный**. Он строится на базе предыдущих и характеризует, в соответствии с нашим представлением, наиболее сложный и наиболее высокий уровень субъектной позиции семьи. Способность семьи к рефлексии, в результате которой формируются чувство и образ семьи, включает в себя: умение формулировать свой образовательный запрос и соотносить его

с результатами; умение корректировать его или выбранные пути и средства; способность к адекватной оценке эффективности собственного участия в образовательном процессе. Рефлексивная способность семьи по отношению к своему участию в процессе и результатах образовательной деятельности своего ребенка является одним из важнейших показателей субъектной позиции семьи.

Рефлексивный блок содержит следующие параметры:

- наличие у семьи *образовательного запроса*;
- самостоятельность и осознанность в принятии решений;
- *совместный анализ* опыта, проблем и перспектив семейного воспитания;
- сформированность и проявленность у членов семьи образа «Мы».

Исходя из наличия трехкомпонентной структуры субъектности семей, мы в ходе теоретического и пилотажного исследования выстроили **типологию семей** в зависимости от соотношения между значением аксиологического показателя (АК), деятельностного (ДК) и рефлексивного (РК):

- семьи, где АК высокий при более низких показателях ДК и РК (*предсубъектный уровень*). Установки и ценности в семье согласованы, сформированы единые позиции относительно образования ребенка, но по какой-то причине все это слабо реализуется в деятельности, не анализируются результаты и не корректируется процесс;
- семьи, где АК и ДК — высокие, а РК — ниже или даже низкий (*потенциально субъектный*). То есть семья уже выступает в качестве активно действующего субъекта, но семейная группа еще не вполне осмысливает свои действия. Так, в прогнозах результатов и выборе определенных шагов относительно образования ребенка они больше полагаются на «внешние стимулы» и «авторитеты», чем на собственную позицию;
- семьи, где ДК — большой, а другие компоненты чуть или существенно ниже (*реактивно-субъектный*). Внутри семьи не выстроено или слабо выстроено согласование позиций, стилей, ценностей и отношений, активность внутрисемейного взаимодействия также очень мала, а активность вовне проявляется существенно, так как семья (или ее активные члены) считают, что «кто-то извне» сделает все для их ребенка, при условии определенного давления и контроля со стороны семьи, которые и осуществляются;
- семьи, где при высоком (или относительно высоком) АК и РК низкий ДК (*латентный*). Семья «внутри себя»: выстроены ценности, отношения, все осмысливается, прогнозируется, но по каким-то причинам не видится возможность или необходимость активного взаимодействия с другими структурами, что ограничивает возможности образования ребенка;
- все компоненты высокие (*собственно субъектный*).

Далее нами были обозначены гипотетические **пути развития субъектности** в каждом из данных случаев, получившие дальнейшую апробацию в ходе реализации модели формирования субъектной позиции семей:

1. *Формирование субъектной позиции семьи, находящейся на уровне «предсубъектности».* Для такой семьи необходимо «обучение» формам внутрисемейного взаимодействия в соответствии с ее установками (то есть важно презентовать различные варианты деятельности, из которых члены семьи сами могут выбрать подходящие для них). Это можно делать на классных мероприятиях (праздниках, конкурсах, родительских собраниях, клубных и тренинговых событиях), а также через презентацию опыта семейного воспитания, подборки материалов.

Включение в рефлексивную деятельность осуществляется через создание системы самоанализа. Классный руководитель один раз в четверть запускает опросник, требующий совместного семейного обсуждения процесса и результатов образовательной деятельности ребенка и участия семьи в данном процессе. По его итогам, при необходимости, учитель проводит индивидуальное, с отдельными семьями, обсуждение. Помимо этого, в конце учебного года анализируется деятельность классного (детско-родительского) коллектива примерно по той же схеме. Также в качестве способа осмысления своей семьи как некой единицы, имеющей свое лицо, индивидуальный образ, возможно использование работы с семейной историей, традициями, составление генеалогического древа, летописи с дальнейшей презентацией.

1. *Формирование субъектной позиции семьи, относящейся к реактивно-субъектному типу.* Влияние на субъектность такой семьи должно быть направлено в первую очередь на выявление и согласование позиций членов семьи. Здесь можно использовать сочинения и рисунки детей про маму, папу, семью в целом, о своих мечтах и будущем с дальнейшей выставкой-презентацией родителям. Для взрослых подойдут проблемные дискуссии и диспуты о целях, стилях, методах воспитания в семье и их последствиях. Необходимо провести предварительное анкетирование, в котором учитываются мнения всех сторон: мамы и папы, бабушек и дедушек. Не стоит забывать про игры и тренинги на согласованность («Слепой и поводырь», «Ниточка-иглолка», «Близнецы», «Рисунок под диктовку», «Скала» и т. д.). После того как уровень согласованности позиций в группе повысится, можно перейти к работе над деятельностным и рефлексивным компонентами.

2. *Формирование субъектной позиции семьи латентного типа.* Такая ситуация может существенно ограничивать возможности образования и развития ребенка, особенно если он уже перешагнул границы младшего школьного возраста. Поэтому необходимо постепенно вводить такую семью во взаимодействие с

другими субъектами (по согласованию с самой семьей, предлагая ей на выбор разные формы и содержание участия). Важно каждый раз поддерживать у семьи чувство «безопасности» участия и анализировать результаты, расширяя круг взаимодействия.

3. *Формирование субъектной позиции семей потенциально субъектного типа.* Для данного типа семей крайне важно обрести уверенность в собственных силах и научиться самоанализу. Для этой цели подходят уже названные выше опросники, коллективные формы анализа деятельности классного коллектива, работа над образом семьи (традициями, символами, составление «семейного герба», генеалогического древа, семейного альбома и т. д.).

4. *Партнерство с семьями, имеющими собственно субъектный уровень.* Перевод с позиции «внутри себя» в позицию «вовне», то есть можно презентовать те достижения, которые уже есть у семьи. Кроме того, возможно расширение «освоенного семьей пространства» — выход на уровень города, области, страны (конкурсы, фестивали, презентации), участие на различных уровнях в самоуправлении, осмысление своих возможностей и интересов на более отдаленную перспективу.

В схеме представлены особенности субъектной позиции и пути ее формирования для разных типов семей (рис. 2). Из схемы следует, что семьи с разными типами субъектной позиции постепенно включаются в партнерство определенных видов под воздействием тех или иных факторов. Если в субъектной позиции семьи присутствует несколько «слабых» компонентов, то алгоритмы взаимодействия с семьями выстраиваются начиная с ценностно-целевого (аксиологического) компонента, на втором этапе акцентируется внимание на деятельностном компоненте, и в последнюю очередь — на рефлексивном.

В то же время семьи с досубъектной позицией, развив свой аксиологический компонент, переходят на следующий этап, они становятся семьей с предсубъектной позицией, и, соответственно, включаются в новое подпространство субъектной активности — межсемейное партнерство. Семьи же с реактивно-субъектной позицией, подвергаясь воздействию того же фактора, что и первые, дополнив свой АК до некоторого среднего уровня, могут, закрепив результат в деятельностном компоненте субъектной позиции (поскольку ДК у них в относительной норме), например за счет перехода между разными функциями в пространстве субъектной активности (от исполнительской — к экспертной и донорской), условно «перейти в группу» семей с потенциально субъектной позицией.

Таким образом, модель перехода семей с одной субъектной позиции на другую достаточно вариативная и гибкая. Она позволяет семье самостоятельно выбирать скорость развития и его направление («горизонтальное» или «вертикальное»). Как следует

Типы субъектных позиций	Особенность субъектной позиции семьи	Элемент пространства субъектной активности семьи	Факторы формирования субъектной позиции
Семьи с собственно субъектной позицией	Достаточность всех компонентов	Все пространство субъектной активности	Привлечение внешних партнеров, заинтересованных в решении образовательных проблем
Семьи с потенциально субъектной позицией	Недостаточность РК при наличии внутрисемейной согласованности и активности	Партнерство с образовательным учреждением (семейно-педагогическое)	Компетентность педагогического коллектива в организации партнерства с семьей
Семьи с предсубъектной и скрыто-субъектной позициями	Недостаточность ДК при наличии внутрисемейной согласованности	Межсемейное партнерство	Наличие семей с более высоким уровнем субъектности по деятельностному компоненту
Семьи с досубъектной и реактивно-субъектной позициями	Недостаточность АК (слабая согласованность позиций внутри семьи)	Внутрисемейное взаимодействие	Внешний запрос на совместную деятельность в семье

Рис. 2. Взаимосвязь типа субъектной позиции семьи и вида партнерства

из предложенных способов взаимодействия с семьями, имеющими разные типы субъектной позиции, основными факторами такого развития являются: *собственная активность семьи, ее взаимодействие с другими семьями, с педагогическим коллективом и внешними партнерами*. Все эти факторы, по сути, являются уровнями партнерского взаимодействия с разными субъектами: *внутрисемейного, межсемейного, семейно-педагогического, социального*.

При этом для каждого из видов партнерства были использованы соответствующие **формы**. Так, **межсемейное партнерство** в образовательном пространстве осуществлялось через следующие формы:

- *обмен опытом семейного воспитания* — презентации, бенефисы семей, конкурсы на лучшую семейную поделку, газету; фестивали семейных игр и праздников, семейных театров; выставки семейного творчества; выставка-презентация «Генеалогическое древо семьи»; семейные творческие проекты; различные конкурсы «Мама, папа и я...»; семейные творческие дела «Мамина школа», «Папина школа», «Семейные реликвии» или «Семейные династии»; ежегодный совместный анализ проблем и достижений работы класса, группы, семьи (летописи, альбомы, выходы на природу, творческие отчеты и т. д.); семейные клубы; конкурс семейных стенгазет «Вот мы какие!» и «Тепло родного очага»;
- *обсуждение проблем семейного воспитания детей определенного возраста или категории* — проблемные группы «Поговорим по душам»; школа отцов, материнский совет и т. д.; тренинги по общению с детьми, по использованию оздоровительных методик и помощи детям в обучении.

Использованные **формы партнерства семей с педагогическим коллективом** (семейно-педагогическое партнерство):

- *информационное сопровождение взаимодействия* — выпуск семейно-педагогической газеты «Мы вместе», альманахов, бюллетеней, стендов;
- *совместная проектировочно-аналитическая деятельность* — проведение деловых игр по разработке образа выпускника, выбору стратегии воспитания ребенка в школе, родительские собрания, проектировочно-рефлексивные семинары, в том числе с использованием кейс-технологии; работа творческих групп;
- *работа в представительных органах* — педагогических, управляющих, наблюдательных, координационных советах, родительских комитетах и т. д.; организация «переговорных площадок» между семьями и педагогическим коллективом для разработки и заключения договора между семьей и школой;
- *соруководство учебно-исследовательскими и социально значимыми проектами*;
- *профилактическая работа* — семейные консультации психолога, врача, логопеда и других специалистов; школа для родителей;
- *согласование позиций семьи и педагогического коллектива* — круглые столы «Школьное и семейное: единство и противоречие», «Роль матери в воспитании ребенка», «Отцы и дети: что такое отцовское воспитание», «Недетские проблемы: как ребенку стать успешным», «Нестандартный ребенок» и т. д.; педагогические чтения «Современная семья — какая она?», родительские конференции.

Формы **партнерства с представителями социума** (социальное):

- *учреждения дополнительного образования, образовательные учреждения, семья* — спортивные и другие праздники для всей семьи; акции «За здоровый образ жизни», субботники (оборудование спортивной площадки, катка для детей); консультации и мастер-классы для родителей (в том числе по состоянию здоровья и физического развития детей); *пропаганда положительного опыта* здорового образа жизни в семье (видеоматериалы, выставки «Творческий портрет семьи»); конкурсы «Мама, папа и я — спортивная семья», турслеты; семейные программы, системы занятий (индивидуальных и групповых) для детей и их родителей по охране и укреплению здоровья;

- *социальный фонд компании «РУСАЛ», образовательное учреждение, семья* — разработка социально значимых программ и проектов, стимулирующих социальную активность и достижения детей, родителей и педагогов, включая: совместные праздники, выставки, конкурсы, досуговые программы (спортивно-оздоровительные, творческие и пр.); создание и усовершенствование детских и спортивных площадок, озеленение территории и пр.; выпуск совместных листовок по пропаганде положительного опыта семейного воспитания;

- *совет территориального общественного самоуправления (СТОС), образовательное учреждение, семья* — праздники в День семьи, к Дню Матери или Дню защитника Отечества, Новогодние семейные карнавалы и т. д. с привлечением педагогов (в качестве сценаристов, организаторов или исполнителей);

- *вузы, научно-исследовательские и другие учреждения, образовательные учреждения, семья* — тематические и организационные родительские собрания, круглые столы по организации учебно-исследовательской работы учащихся, семинары-практикумы «Как помочь ребенку в написании курсового проекта?», встречи с дипломантами всероссийских фестивалей научного творчества молодежи и их родителями; участие обучающихся и их родителей в районной научно-практической конференции «Окно в мир»; работа родителей в составе жюри конференций или в качестве научных руководителей; создание денежного фонда для научного общества учащихся;

- *привлечение новых потенциальных партнеров* — создание банка социально-педагогических проектов: воспитатель или классный руководитель (в зависимости от типа образовательного учреждения) совместно с семьями выбирают наиболее значимую проблему и затем ищут в окружающем социальном пространстве потенциального партнера, так или иначе заинтересованного в ее решении. Разрабатывается и реализуется совместный локальный проект; в дальнейшем некоторые проекты перерастают в долгосрочное эффективное взаимодействие, некоторые прекращают свое существование.

Для анализа эффективности взаимодействия коллектива образовательного учреждения с семьей и дальнейшего ее изменения мы выявили соответствующие педагогические компетентности. Понимая компетентность как совокупность качеств, необходимых для успешного выполнения определенной деятельности, *сочетание способностей и мотивации*, включающую в свой состав знания, умения, навыки, опыт деятельности и эмоционально-ценностные отношения, мы сформировали группы из выявленных нами компетентностей согласно следующим традиционным компонентам: *мотивационно-ценностный; когнитивный; операционально-деятельностный*.

Так, **мотивационно-ценностный компонент** определяет потребность, желание взаимодействовать. В него входят следующие компетентности:

- наличие позитивной установки на взаимодействие, позиция толерантности по отношению к семье;

- ориентация на поиск точек соприкосновения с семьей для совместного решения проблем образования и развития детей;

- ориентация на выявление собственных профессиональных потребностей, ожиданий и мотиваций и стремление вычленять аналогичные потребности семьи, ее образовательные запросы;

- заинтересованность в эффективном общении и взаимодействии с представителями других социальных институтов, их вовлечении в образовательный процесс;

- готовность оказать поддержку в создании органа родительского самоуправления или координационного органа;

- готовность оказать компетентную психолого-педагогическую поддержку семье в решении проблем детского развития.

Основные составляющие **когнитивного компонента** педагогической компетентности по партнерскому взаимодействию:

- понимание сущности партнерских отношений с семьей,

- знания об особенностях общения и взаимодействия с разными категориями семей: об этапах взаимодействия, его закономерностях, формах, методах; механизмах стимулирования активной ответственной позиции семьи; о системе правил регуляции совместных действий, групповой динамике, ролях и позициях в процессе партнерского взаимодействия;

- знания об этапах и образе действий педагога как координатора взаимодействия, показателей эффективности взаимодействия с семьей.

Педагог, правильно организовывая взаимодействие с семьей, помогает родителям приобретать необходимый опыт, формирует позитивные традиции в коллективе класса (группы)/учреждения.

Операционно-деятельностный компонент включает следующие умения:

- сотрудничества, взаимоуважения, межличностной коммуникации;
- согласовывать позиции, цели, вести конструктивный диалог;
- распределять (делегировать) полномочия и ответственность за достижение результата в совместной деятельности;
- осуществлять диагностику (организовывать самодиагностику) образовательных запросов семьи;
- организовывать *договорные отношения* на основе согласования.

Важнейшим отличием позиции партнерства от патерналистской, представляющей ее альтернативу в современном образовании, является умение педагогического коллектива создавать ситуацию разумного делегирования полномочий и ответственности, умение вести диалог с родителями на принципах равноправия и взаимоуважения.

Помимо образовательного учреждения и семьи для увеличения ресурсной базы взаимодействия необходимо использовать возможности межсекторного социального партнерства, которое также помогает развить образовательный потенциал семьи. Партнерство с ними строится на наличии у представителей разных секторов гражданского общества тех или иных мотивов для взаимодействия с семьей:

- *государственные органы, учреждения* — решение собственных профессионально-деятельностных задач при поддержке семьи. Как правило, их целевая группа — граждане, являющиеся членами семьи (дети, престарелые люди, молодежь или учащиеся). Например, решение проблем законопослушания, просвещения, соблюдения здорового образа жизни населения и пр.;
- *некоммерческие общественные организации* — в случае совпадения сферы деятельности и целевой группы; расширение сферы своего влияния, отстаивание своих интересов; проявление гражданской активности, реализация программ и проектов, выдвинутых на грант и т. д.;
- *бизнес-структуры* — корпоративный интерес, работа на перспективу корпоративного развития, привлечение специалистов для добровольческой деятельности; формирование имиджа среди населения, приобретение лояльности властных структур.

Для эффективного привлечения и активизации деятельности партнеров, при безусловном наличии указанных выше компетентностей в партнерском взаимодействии, необходимо осуществление следующих действий:

- анализ социального окружения школы, поиск возможных «друзей», специалистов, готовых сотрудничать со школой в направлении повышения образовательного уровня обучающихся; учреждений и организаций, так или иначе заинтересованных в повышении качества образования (например, предприятия, на которых работают родители обучающихся);

- формирование у потенциальных партнеров интереса к сотрудничеству со школой и семьей: переход от благотворительной модели к сотрудничеству и партнерству;
- стимулирование дальнейшего сотрудничества сторон, оказавших разовую поддержку школе или семье: благодарственные письма, инициирование писем и грамот со стороны администрации района, города и области;
- развитие степени осознанности потенциальными партнерами своей позиции и взаимовыгодности сотрудничества;
- перевод потенциальных партнеров в реальные (как на ступени товарной, так и инвестиционной модели).

На первых этапах выстраивания партнерства необходимо опираться на традиционную отработанную модель взаимодействия, во главе угла которой стоит школа. С той лишь разницей, что задача должна быть связана не столько с контролем семейного воспитания и привлечением к ответственности неблагополучных семей, сколько с их выращиванием в направлении самодостаточности, компетентности в координации и реализации образования собственных детей, организацией социального партнерства других социальных институтов и представителей разных секторов общества в интересах семьи.

На основе результатов проведенного нами исследования сделаны следующие утверждения:

- субъектная позиция семьи в образовании является сегодня необходимым условием осуществления ею востребованной современным социальным заказом образовательно-развивающей функции;
 - анализ практики, исследований, законодательства показывает, что, несмотря на актуальность субъектной позиции семьи, в обществе пока не сложилось единого подхода по отношению к позиции, которую должна занять семья: в законодательных актах и других источниках отражена амбивалентность походов к позиции семьи в образовании и обществе в целом;
 - анализ психолого-педагогического понимания субъектной позиции семьи позволяет утверждать, что в практике ее взаимодействия с образовательными учреждениями также недостаточно проявляются признаки субъектности (активность, самостоятельность, ответственность);
 - препятствием к формированию активной позиции семьи в ее взаимодействии с образовательными учреждениями является не только неразвитость ее субъектности, но и позиция образовательных учреждений, не всегда заинтересованных в действительной активности семьи в образовательном пространстве.
- Тем не менее положительным моментом в реализации современного взаимодействия семьи и образовательных учреждений является развитие форм привлечения родителей к управлению. Пока это преимуще-

ственно формы родительского самоуправления, предполагающие решение более узкого спектра вопросов (сбор и распределение родительских средств, помощь в организации и проведении мероприятий), а не координирующие органы партнерского взаимодействия (совет партнеров, совет школы или попечительский совет), решающие вопросы стратегического развития образовательного учреждения. Вместе с тем отдельные родители сегодня принимают участие в управляющих советах, модели которых различны. Однако есть общая черта — смещение деятельности от помощи и содействия педколлективу и администрации школы к принятию самостоятельных решений.

При наличии объективной потребности участия семьи в образовательном пространстве, в условиях его открытости и полисубъектности, современная ситуация характеризуется сложными взаимоотношениями семьи и образовательного учреждения. Семья эту новую позицию в пространстве образования только начинает осмысливать и делает первые шаги в ее реализации. Она в основном заявляет ее как ценность (в готовности нести ответственность за образование ребенка), но не вполне реализует ее на практике, что отражается в реальной степени и содержании активности семьи в образовании. Недостаточный опыт обеих сторон (как семьи, так и школы) в налаживании

соответствующих связей и организации совместной деятельности в настоящее время не позволяет говорить о действительно партнерских отношениях между этими важнейшими социальными институтами по образованию и развитию ребенка. Поэтому субъектная позиция семьи в образовании существует пока лишь перспективно, и ее действительное осуществление требует определенных усилий и времени.

Список литературы

1. Дармодехин С. В. Семья как объект госполитики. М., 2001.
2. Журавлев А. Л. Психологические особенности коллективного субъекта // Проблемы субъекта в психологической науке / отв. ред. А. В. Брушлинский, М. И. Воловикова, В. Н. Дружинин. М. : Академический проект, 2000. С. 133–151.
3. Медова Ю. В. Педагогические возможности социального партнерства в воспитании сельских школьников : дис. ... канд. пед. наук. Калуга, 2005.
4. Ольховая Т. А. Становление субъектности студента университета : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Оренбург, 2007.
5. Осницкий А. К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 5–19.

РОССИЙСКИЕ ДЕТИ ЧИТАЮТ ЛУЧШЕ ЗАРУБЕЖНЫХ СВЕРСТНИКОВ

По результатам международного исследования PIRLS, российские учащиеся четвертых классов умеют читать лучше других детей.

Международный проект «Исследование качества чтения и понимания текста» (Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS) проводится каждые пять лет. Его цель — сравнить уровень и качество чтения и понимания текста учащимися начальной школы в странах мира.

В исследовании PIRLS–2011 приняли участие около 325 тысяч человек. Первое место заняли школьники Гонконга, второе — российские, третье — финские, четвертое — учащиеся Сингапура. Различия в средних баллах этих стран незначительное. Результаты остальных — существенно ниже. В 2001 году Россия заняла 12 место из 35 стран-участниц. В 2006 году — у РФ первое место в рейтинге из 44 стран.

По данным исследования, российские учащиеся, как и учащиеся других стран с самыми высокими результатами, продемонстрировали высокие показатели как при чтении художественных (564 балла), так и при чтении информационных научно-популярных текстов (567 баллов). Среди российских учащихся четвертого класса овладели читательскими знаниями и умениями высшего уровня (625 баллов и выше) — 19 %, высокого — 44 % учащихся, среднего — 29 %, низкого — 7 % и только 1 % учащихся не достигли минимального уровня понимания текста.

Справляются с вопросами высокого и высшего уровня сложности, требующими не только вычитывания информации из текста, но и серьезной мыслительной обработки этой информации, 63 % российских четвероклассников.

Как показали результаты исследования, наибольшего успеха в чтении достигают дети, в семьях которых родители сами любят читать, уделяют серьезное внимание дошкольной подготовке своих детей, имеют высокий уровень образования. Также PIRLS–2011 подтвердило, что наличие библиотеки в классе является важным фактором в формировании читательской грамотности. Около 77 % российских учащихся, принимавших участие в исследовании, учатся в классах, имеющих собственные библиотеки, при этом средний балл этих учащихся существенно выше, чем средний балл учащихся из классов, в которых нет классной библиотеки.

Россия находится в группе стран с самым большим числом детей (83 %), высоко мотивированных к чтению.

Подробнее читайте на РИА Новостях (<http://ria.ru/society/20121211/914290580.html#ixzz2EoJpAddU>)