ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....2
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ.....7
1.1. «Воспитание» и «семейное воспитание»: характеристика и специфические особенности понятий.....7
1.2. Формирование и развитие взглядов на семейное воспитание 20
1.3. Организация психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников в условиях образовательной организации.....31
Выводы по первой главе.....40
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА СИСТЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ.....42
2.1. Критерии, показатели и уровни организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников.....42
2.2. Содержание опытно-экспериментальной деятельности по созданию системы психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников.....58
2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы по организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников и их анализ.....76
Выводы по второй главе.....88
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....89
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....93
ПРИЛОЖЕНИЯ.....101

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Современное развитие информационного общества, процессы мировой глобализации и интеграции, инновационные процессы, которые происходят во всех сферах жизнедеятельности человека, способствуют тому, что образование является приоритетным фактором развития социально-экономического, общественно-политического и духовно-культурной жизни любого государства. В Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы сказано, что образование является стратегическим ресурсом улучшения благосостояния людей, обеспечения национальных интересов, укрепления авторитета и конкурентоспособности государства на международной арене. Поэтому современное образование является ключевым фактором общественного прогресса. В условиях сегодняшних вызовов общественно-политической и духовно-культурной жизни страны, проблема разработки и реализации сопровождения семейного воспитания школьников, является приоритетным фактором определения перспектив развития динамических и кардинальных изменений во всех сферах жизнедеятельности общества. Школа как один из институтов социализации человека, подготовки его к выполнению роли активного субъекта общественных процессов должна быть готова помочь современной семье соответствовать новым реалиям и тенденциям социального развития. Поэтому ведущей задачей современной школы является формирование личности, которая характеризуется жизнеспособностью и жизнестойкостью в быстроменяющемся мире, инициативностью, целеустремленностью, лидерским потенциалом, социальной активностью, конкурентоспособностью, мобильностью, способностью к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации. Итак, модернизация отечественного образования призвана обеспечить соответствие процесса семейного воспитания школьников требованиям.

В связи с этим актуализируется потребность в основательном анализе и обобщении перспективного педагогического опыта по проблеме психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников, что позволит семье противостоять деструктивным тенденциям в организации воспитательного процесса.

Вышеупомянутое нашло отражение в ряде нормативных документов: закон Российской федерации «Об образовании», указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. №599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки», Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы (утверждена Распоряжением Правительства РФ от 22 ноября 2012 г. №2148-р), письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 13 мая 2013 г. № ИР-352/09 «О направлении Программы развития воспитательной компоненты в общеобразовательных учреждениях».

В отечественной и мировой педагогике накоплен значительный опыт исследования проблематики семейного воспитания, его проектирования, содержания, потенциала. Этому способствовали труды таких ученых, как А.Я. Варга, А.И. Захаров, А.Е. Личко, А.С. Спиваковская, Г. Хоментаускас, Э.Г. Эйдемиллер. В работах А.Ю. Гранкина, И.В. Гребенникова, И.В.Филина проанализированы взгляды советских педагогов (П.П. Блонский, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский) на проблематику содержания и организации семейного воспитания. Значительное внимание исследователи обращают не на анализ теории семейного воспитания, а на: непосредственное изучение особенностей семьи (Т.А. Маркова), специфику феномена «родительство» (И.С. Кон), различные виды деятельности детей в условиях семьи (Г.Н. Гришина, Д.О. Дзинтаре), влияние родителей на формирование и развитие личностных качеств детей (В.П.Дуброва, Л.В. Загик). Теории и практике воспитания посвящены работы А.Н. Бойко, А.Н. Коберник, А.В. Сухомлинской, В.Е. Штыфурак; методологическим и теоретическим основам личностно-ориентированного воспитания –

И.Д. Беха, Е.В.Бондаревской, И.П. Иванова, С.В. Кульневич, К.Роджерса, В.В. Серикова, А.В. Хуторского, Г.К. Яворской, И.С. Якиманской.

Несмотря на значительное количество работ по проблематике роли и значения образовательных организаций для семейного воспитания, все еще отсутствует целостная, системная, обоснованная теория организации и реализации его сопровождения.

Вышеизложенное позволяет определить существующую в современной теории и практике **проблему исследования**: содержание психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников.

Теоретический анализ роли сопровождения семейного воспитания для развития личности ребенка позволили сформулировать **противоречие** между потребностями практики реализации семейного воспитания школьников в систематическом и целенаправленном психолого-педагогическом сопровождении и недостаточной разработанностью данного процесса в педагогической теории и практике.

Проблема и противоречие исследования обусловили выбор **темы выпускной квалификационной работы:** «Психолого-педагогическое сопровождение семейного воспитания школьников».

Цель исследования заключается в разработке, теоретическом обосновании и экспериментальной проверке системы психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников.

Объектом исследования определено семейное воспитание школьников как специфический процесс.

Предметом исследования выступает содержание, формы и методы психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников.

В соответствии с темой, целью исследования была сформулирована **гипотеза** о том, что эффективность психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников возможна при реализации следующих педагогических условий: актуализация мотивации педагогов к

организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников, совершенствование знаний педагогов и приобретение ими опыта организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников с использованием интерактивных методов, организация творческого взаимодействия субъектов психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников.

Для достижения цели, проверки и подтверждения гипотезы были сформулированы следующие **задачи исследования:**

1) охарактеризовать понятия «воспитание» и «семейное воспитание» как научные категории.

2) раскрыть особенности формирования и развития взглядов на проблематику семейного воспитания школьников.

3) выяснить сущность организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников в условиях образовательной организации.

4) определить критерии, показатели и охарактеризовать уровни организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников.

5) описать содержание опытно-экспериментальной деятельности по созданию системы психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников.

6) экспериментально проверить эффективность предложенной системы организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников.

Согласно гипотезе, цели, задач и концепции использовались следующие **методы исследования**: *теоретические:* анализ отечественной и зарубежной педагогической и психолого-педагогической литературы, нормативно-правовых документов по проблеме исследования, выяснения ключевых понятий исследования и изучения положительного опыта по этому

вопросу в педагогической практике; *эмпирические:* педагогическое наблюдение, анкетирование, тестирование, метод независимых оценок, беседы с целью определения уровня сформированности инновационной направленности воспитательного процесса общеобразовательной школы; изучение и обобщение педагогического опыта, для исследования состояния проблемы на практике; педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, заключительный этапы) с целью выявления результативности содержания психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания; *методы математической статистики* с целью обработки и сравнения результатов количественного и качественного анализа полученных данных.

Опытно-экспериментальное исследование проводилось на базе школ №1 и №2 пгт. Черноморское

Теоретическая значимость проведенного исследования состоит в том, что: уточнено содержание психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников, выделены его критерии (обеспечивающий, процессуальный, личностный), обоснованы их показатели и охарактеризованы уровни (высокий, достаточный, средний, низкий); дальнейшее развитие получили представления о системе психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников в условиях образовательной организации.

Практическая значимость исследования заключается в обеспечении методического сопровождения организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников. Основные положения, результаты и выводы проведенного исследования могут быть использованы педагогическими работниками в организации целенаправленного взаимодействия с родителями по проблемам семейного воспитания школьников.

Структура выпускной квалификационной работы. Работа состоит из введения, двух глав, 6 параграфов, выводов к ним, заключения, списка

литературы (83 источника), приложений на 4 страницах. Общий объем работы – 95 страниц (до списка литературы).

ГЛАВА 1
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

1.1. «Воспитание» и «семейное воспитание»: характеристика и специфические особенности понятий

Воспитание является одной из древнейших и вечных проблем человечества, оно является необходимым компонентом развития, функционирования и жизнедеятельности человека и общества. Поэтому осмысление содержания воспитания является объектом научных исследований философии, педагогики, социологии, психологии и многих других смежных наук. Понятие «воспитание» в русском языке является производным от слова хранить, выращивать.

В философии воспитание толкуется как целесообразное, произвольно направленное взросление ребенка в социокультурном (духовно-практическом) пространстве человеческого общения [52], то есть рассматривается как социально-педагогическое явление.

В социологии под воспитанием понимают:

– сложный и противоречивый социально-исторический процесс передачи новым поколениям общественно-исторического опыта, осуществляемый всеми социальными институтами: общественными организациями, средствами массовой информации и культуры, церковью, семьей, образовательными учреждениями разного уровня и направленности, обеспечивающий общественный прогресс и преемственность поколений [39];

– конкретно-историческое явление, тесно связанное с социально-экономическим, политическим и культурным развитием общества, с этносоциальными и социально-психологическими особенностями народа,

сущность которого проявляется в приобщении к миру человеческих ценностей и норм взаимоотношений между людьми [72];

– процесс социокультурного становления и развития индивида, в ходе которого, в зависимости от направленности воздействия, осуществляется усвоение им социального опыта, знаний, образцов и норм поведения, ценностей культуры [73 с. 720];

– влияние на человека всего общества и всей действительности, которая содержит в себе не только положительную направленность, но и конфликты и противоречия [56, с. 67].

Приведенные определения показывают, что в социологии воспитание толкуется преимущественно как воздействие социальной среды на человека, в результате которого ею усваивается социальный опыт.

В психологии воспитание трактуется как:

– процесс социализации индивида, становления и развития его как личности на протяжении всей жизни в процессе собственной активности и под влиянием природной, социальной и культурной среды, а также специально организованной целенаправленной деятельности родителей и педагогов;

– обретение индивидом общественно признанных и одобряемых данным сообществом социальных ценностей, нравственных и правовых норм, качеств личности и образцов поведения в процессе образования [41];

– деятельность по передаче новым поколениям общественно-исторического опыта; планомерное и целенаправленное воздействие на сознание и поведение человека с целью формирования определенных установок, понятий, принципов, ценностных ориентаций, обеспечивающих условия для его развития, подготовки к общественной жизни и труду [72].

Итак, воспитание как психологическое явление является результатом взаимодействия внутренних психических процессов, которые под внешними воздействиями, самовоспитанием, саморазвитием и самореализацией образуют совокупность врожденного и приобретенного и проявляют индивидуальность личности.

Воспитание является базовым понятием и категорией педагогики как эмпирической и теоретической науки и определяется как:

– целенаправленное воздействие на воспитанника с целью формирования у него определенных качеств (Ю.К. Бабанский, П.И. Пидкасистый, И.П. Подласый, В.С. Селиванов, С.А. Смирнов);

– процесс, основанный на педагогическом взаимодействии (Е.Н. Барышников, И.Д. Бех);

– целенаправленное создание условий для развития и стимулирования потенциалов внутреннего саморазвития личности (В.И. Гинецинский, Д.В.Чернилевский);

– социокультурный аспект, часть процесса социализации личности (В.С. Безрукова, Н.В. Бордовская, Л.И. Новикова, А.А. Реан);

– многогранный процесс духовного обогащения (В.А. Сухомлинский, В.П. Сазонов, И.Ф. Харламов);

– культурологический аспект воспитания как системы формирования творческой личности (И.А. Зязюн, Н.Н. Фицула, М.Д. Ярмаченко);

– управление процессом формирования личности (Т.А. Ильина, В.А. Крутецкий).

Анализ научных позиций исследователей-классиков и современных научных наработок ученых-педагогов демонстрирует отсутствие единого подхода как к трактовке как самого феномена «воспитание», так и его специфических признаков согласно области применения (педагогика, психология, социология и др.). Однако ученые осуществляют попытки систематизировать данное понятие как сложное, многогранное, неоднозначное явление.

Так, Ю.К. Бабанский [58] считал, что понятие «воспитание» может использоваться в следующих значениях: в широком социальном смысле – речь идет о воспитательном воздействии на человека всего общества и всей действительности, которая содержит в себе не только положительную направленность, но и конфликты и противоречия, то есть под влиянием

социальной среды личность может не только формироваться, но и деформироваться; в широком педагогическом смысле – имеется в виду воспитание в плоскости функционирования школ, техникумов, университетов и других образовательных учреждений, в которых сотрудники пользуются педагогической теорией и ее практическими методическими рекомендациями; в узком педагогическом смысле воспитание является целенаправленной воспитательной деятельностью педагога с целью достижения определенной цели; в предельно узком смысле – педагог или родители решают конкретную индивидуальную проблему воспитания или перевоспитания.

Исследуя воспитание как психолого-педагогическое явление, С.Д. Поляков выделяет три круга его значений: «широкий» – воспитание как социальный процесс трансляции культуры от поколения к поколению; «средний» – как целенаправленное изменение психики в педагогическом процессе и «узкий» – как целенаправленное воздействие на личность ребенка [64, с. 55].

Воспитание, по мнению В.И. Гинецинского, является процессом сознательного, целенаправленного формирования человека или социальной группы, который приводит к возникновению устойчивых механизмов регуляции поведения и деятельности [22]. По утверждению ученого, его можно наблюдать или организовывать на нескольких уровнях: I уровень – социэтарный – определяет воспитание как постоянную функцию общества; II уровень – институциональный – предполагает реализацию воспитательных целей и задач в условиях конкретных социальных институтов; III уровень – социально-психологический – обусловливает воспитание в условиях отдельных социальных групп, ассоциаций, корпораций, коллективов; IV уровень – межличностный – определяет специфику воспитания как практику взаимодействия между воспитателем и воспитанниками; V уровень – интраперсональный – процесс самовоспитания.

В.И. Гинецинский четко определяет уровни воспитания, добавляет интраперсональный уровень, тем самым подчеркивая активную роль воспитывающейся личности.

Анализ научных источников свидетельствует о том, что разноаспектность толкований феномена «воспитание» обусловлено наличием различных методологических подходов, концепций воспитания, представлений ученых и исследователей о формировании личности, о роли и месте педагога и воспитанника в воспитании. Поэтому это понятие толкуется как общественное явление, деятельность, система, действие, ценность, процесс, взаимодействие.

Воспитание как организованное педагогическое влияние преимущественно отражает только внешнюю сторону воспитательного процесса, то есть плоскость деятельности воспитателя, поскольку признает педагога единственным субъектом воспитательного процесса, без равноценного участия ребенка. В основе такого подхода оно является объектом педагогического процесса, а решающими факторами его развития признаются внешние воздействия, формирующие личность ребенка. Именно такой подход является основой традиционной системы отечественного образования, в которой, замечает И.А. Зязюн, человек является объектом, которым можно управлять с помощью внешних воздействий, общих стандартов и нормативов [33].

Не отрицая важной роли влияния взрослого в воспитании, ученые настаивают, что эти влияния должны быть взаимными. То есть речь идет о взаимовлияниях, под которыми В.В. Москаленко понимает процесс «в котором происходит обуславливание индивидуальных действий, связанных с циклической зависимостью, когда поведение каждого из участников выступает одновременно стимулом и реакцией на поведение других» [50, с. 168]. И.Д. Бех считает, что отражение воспитательных воздействий личности становится следствием взаимодействия, то есть результатом процессов, направленных навстречу друг другу [12].

В.С. Безрукова и С.Д. Поляков определяют воспитание как процесс трансляции опыта одним поколением и усвоение его другим, а в контексте этих идей – понимание личности ребенка как продукта отражения социального опыта [9].

В рамках такого подхода к воспитанию приоритет преимущественно отдается методам воспитательного воздействия на сознание ребенка, в процессе которого он усваивает социальные ценности, мораль, социокультурные нормы поведения, правила общения, межличностные контакты. В то же время вне поля зрения остаются личностные потребности и личностное развитие ребенка, не признается его право на иррациональность в поступках, отсутствует формирование потребности и приобретения навыков к самопознанию, саморазвитию и самореализации.

Несмотря на то, что воспитание в широком смысле является социальным явлением, сущность его усматривается не только в трансляции социального опыта во времени, но и в воспроизведении установленных форм общественной жизни в пространстве культуры [42]. Поэтому необходимо обеспечение жизнедеятельности личности во всем богатстве ее субъектности, что составляет главное содержание обучения и образования.

Другим подходом к воспитанию является понимание его как процесса целенаправленного создания условий для развития ребенка, положительное влияние которых педагог усиливает, а отрицательный – нейтрализует. Е.Н. Степанов и Л.М. Лузина, исследуя современные подходы и концепции воспитания, отмечают, что стоит управлять не личностью, а процессом ее развития. Авторы уточняют, что «...приоритет в работе воспитателя отдается приемам опосредованного педагогического воздействия: происходит отказ от лобовых методов, лозунгов и призывов, воздержание от излишнего дидактизма, назидательности; вместо этого выдвигаются на первый план методы общения, совместный поиск истины, развитие через создание воспитывающих ситуаций, разнообразную творческую деятельность» [74]. То есть управление развитием личности ребенка должно осуществляться

путем создания определенных условий, в которых ребенок непринужденно развивается.

Актуальными для современного воспитания являются педагогические идеи выдающегося ученого-педагога Г. Ващенко, который видит ребенка как субъекта воспитания. Признавая преимущество теории свободного воспитания, основу которой составили идеи Дж. Дьюи, Е. Кей, Н. Монтессори, И.-Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо, известный ученый в то же время предлагал ориентироваться на «средний путь».

Г. Ващенко подчеркивал, что лучшим воспитанием является то, при котором ребенок субъективно самостоятелен, но объективно находится под продуманным и мудрым руководством педагога. Поэтому основная проблема педагогики, по его мнению, – сочетание свободного развития ребенка с педагогическим руководством воспитателя [20, с. 406]. Под педагогическим руководством автор понимал открытие педагогами перед учащимися широкого круга выбора, которое априори не может открываться самим ученикам через их ограниченный жизненный опыт.

В современной педагогике распространена позиция ученых, которые воспитание трактуют как взаимодействие его участников. Так, по выводам Е.Н. Барышникова существуют три стратегии воспитания, предусматривающие использование различных способов взаимодействия воспитателя и воспитанника:

– воспитание – это влияние воспитателя на воспитанника, с целью формирования, развития и коррекции человеческих качеств в соответствии с идеалом воспитания;

– воспитание является производительным взаимодействием с целью преобразования пространства их совместной жизнедеятельности в соответствии с согласованными идеалами;

– воспитание является целенаправленным со-действием (созданием условий) воспитателя и воспитанника.

Таким образом, воспитание – это закономерная, непрерывная и последовательная смена этапов развития взаимодействующих субъектов, т.е. воспитание представляет собой социально-личностное явление, в котором все участники становятся субъектами педагогического взаимодействия на уровне сотрудничества и сотворчества [37].

В то же время, в центре такого воспитания находится личность ребенка с его интересами, способностями, возможностями, а целью является идея саморазвития, самосовершенствования и самореализации ребенка [42, с. 11]. В основу такого толкования воспитания положено педагогическое взаимодействие как его основной системообразующий элемент.

Следует отметить, что воспитание – это процесс взаимодействия всех включенных в него субъектов, но это совсем не означает, что этих сторон может быть только две, поэтому в педагогическом взаимодействии предполагается участие различных сторон: педагог – воспитанник – коллектив воспитанников – педагогический коллектив – родители воспитанников – общественность, которая окружает воспитанника и тому подобное. В таком случае, педагогическое взаимодействие является взаимным влиянием субъектов воспитательного процесса общеобразовательной школы и семьи, в ходе которого осуществляется их взаиморазвитие.

Анализ научных источников и воспитательной практики доказывает, что воспитательный процесс является целенаправленным [56]. Целенаправленность как характеристика воспитательного процесса проявляется во взаимодействии педагогов, родителей и учащихся, в рамках которого осуществляется их развитие и создаются условия для саморазвития и самореализации субъектов этого процесса. Итак, целенаправленность воспитательного процесса проявляется в оптимальном определении на основе осознанного субъектами воспитания поставленной цели его содержания. Субъектами воспитательного процесса общеобразовательной школы выступают администрация школы, учителя-предметники, классные

руководители, воспитатели, социальный педагог, педагог-психолог, педагог-организатор, библиотекарь, то есть все педагогические работники школы, которые по функциональным обязанностям осуществляют воспитание учащихся. К субъектам воспитательного процесса также относятся учащиеся и их родители, общественность (детские и молодежные объединения, общественные организации, центры социальных служб, органы местной власти, благотворительные организации и фонды, церковь, государственные и негосударственные учреждения и организации культуры и искусства и пр.).

Объектом воспитательного процесса выступает созданное и преобразованное воспитательное пространство, в котором происходит педагогическое взаимодействие. Воспитательное пространство – это педагогически целесообразно организованная среда, окружающая воспитанника (Л.И. Новикова) [54, с. 132-134].

Следовательно, в основу концепции современного воспитательного процесса положены следующие идеи и положения:

– наивысшей ценностью в воспитании является личность воспитанника, а воспитательный процесс должен строиться с ориентацией на его потребности, способности, интересы;

– воспитательный процесс предполагает движение от ближайших интересов субъектов воспитания к развитию их социальных и высоких духовных потребностей;

– развитие современной личности и ее усовершенствования не средство благополучия общества, а цель общественной жизни;

– целью воспитательного процесса является развитие личности субъектов воспитания, обогащение ценностно-смысловой сферы, формирование национальных и общечеловеческих ценностей;

– субъект воспитательного процесса является творцом самого себя, собственных обстоятельств жизни;

– активная личностная позиция субъектов воспитательного процесса выражается в праве свободного выбора, самостоятельности, инициативности;

– личностная направленность воспитания предполагает субъект-субъектные отношения, активное взаимодействие всех участников воспитательного процесса, их творческое сотрудничество.

Плоскость воспитания включает в себя, прежде всего, процесс взаимодействия всех субъектов учебно-воспитательного процесса, в частности процессы общения, элементы совместной деятельности, эмоциональные контакты, то есть почти всю межличностную сферу деятельности учебного заведения.

Обобщая вышесказанное, подчеркнем, что в педагогике имеются разные подходы к воспитанию, что предопределяет его многозначность, многогранность и разноуровневость данного феномена. Современный воспитательный процесс основывается преимущественно на прогрессивных идеях гуманизации, детоцентризма, субъект-субъектной парадигмы воспитания и тому подобное.

В категориальном анализе семейное воспитание определяется производным от базового понятия «воспитание» и определяет его специфику, обусловленную особенностями среды и осуществления воспитательной деятельности субъектов воспитательного процесса в семейной среде. Поэтому концептуальное осмысление понятия «семейное воспитание» невозможно без более широкого, базового контекста и тех фундаментальных идей, которые отражают его сущностные характеристики.

В других отраслях гуманитарного знания, в частности в психологии, социологии, юриспруденции оно отражает не только институциональную специфику, но и понятийно-терминологическую вариативность относительно его понимания [19].

Анализ научных работ по тематике семейного воспитания убеждает в том, что, несмотря на большое количество публикаций, четкого и единого определения понятия практически нет. В теории воспитания сущность дефиниции «семейное воспитание» обобщенно сводится к следующему, это:

– институциональная форма воспитания;

– форма воспитания ребенка в естественной для него среде;

– содержание воспитательной деятельности родителей;

– система воспитания и образования ребенка, сложившаяся в условиях конкретной семьи;

– домашняя педагогика;

– подготовка ребенка к самостоятельной жизни;

– содержание самореализации родителей в контексте семейных ценностей.

В большей степени авторскими, не похожими на другие, можно считать определения Л.В. Мардахаева, А.В. Мудрика. В их интерпретации семейное воспитание – это: «...родительская экология в соответствии к социальному идеалу» [48, с.101]; «...в большей или меньшей степени осознанные усилия по взращиванию ребенка, предпринимаемые взрослыми членами семьи, и направленные на то, чтобы младшие члены семьи соответствовали представлениям старших о том, каким должен быть и стать ребенок, подросток, юноша» [51, с.94].

Как видно из приведенных примеров, в авторских определениях как компонент семейного воспитания определяется среда.

Однако методологически семейное воспитание в научной литературе все же в основном раскрывается в системе субъектно-объектных отношений, то есть в воспитательной деятельности родителей, направленной на детей.

В разработку понятия «семейное воспитание», методологических позиций его исследования, определение социально-педагогических условий, начертание путей оптимизации процесса семейного воспитания значительный вклад внесли работы философов и социологов: С.И. Голод, П.Ф. Каптерева, И.С. Кона, Б.И. Кочубея, М. Мид, В. Сатир; психологов: Б.Г. Ананьева, Т.В. Андреевой, Дж. Боулби, Т.А. Гурко, Р.В. Овчаровой, Э. Эриксона; педагогов: Н.Ф. Головановой, А.И. Захарова, Я. Корчака, П.Ф. Лесгафта, А.С. Макаренко, Ж.-Ж. Руссо, В.А. Сухомлинского, Н.Е. Щурковой.

По результатам изучения работ исследователей можно сделать вывод, что в анализе научной категории допускается определенная степень абстрактности определений и их взаимозаменяемость; а методологической проблемой оказывается отождествление понятий или их подмена другими понятиями.

Как «процесс» семейное воспитание определяет ход социального становления и развития личности ребенка и родителей как воспитателей в динамических характеристиках и в зависимости от характера их межличностного взаимодействия и взаимодействия с другими членами семьи, влияния различных воспитательных факторов.

Как «условие» оно раскрывается в специфике семейной среды, образе жизни семьи, содержании и методах воспитания и самовоспитания личности.

Как «проявление» – в особенностях выявления через черты характера, поступки и действия, социально-ролевое поведение.

Как «результат» – в показателях воспитанности личности, ее ценностях и ценностных ориентациях, готовности к самостоятельной жизни.

В категориальном аппарате педагогики как синонимичные понятия «семейное воспитание» употребляются также понятия «педагогика семьи», «семейная педагогика», «педагогика семейного воспитания». В зарубежной теории и практике по проблемам семьи и семейного воспитания, в частности и относительно помощи родителям в выполнении ими воспитательной функции, употребляется термин «воспитание родителей» [4].

В отдельных научных источниках наблюдается тенденция к подмене, отождествлению понятия «семейное воспитание» терминами, раскрывающими его содержательные характеристики, в частности такими, как: «стратегия семейного воспитания», «парадигма семейного воспитания», «тактика семейного воспитания», «воспитательная функция семьи» и другие. На эту особенность обращает внимание и И.А. Хоменко [79].

Таким образом, теоретический анализ семейного воспитания как научной категории свидетельствует о том, что процесс концептуализации

понятия в теории воспитания, в частности семейного воспитания, продолжается. Это подтверждает и семантика терминов «воспитание» и «семейное воспитание», которая включает несколько их объяснений. Одно из наиболее распространенных основывается на том, что термин «воспитание» происходит от глагола «кормить» (русс. «питать»), который с тем же значением присутствует в старославянском и почти во всех славянских языках (украинском, словенском, сербохорватском, чешском).

Следует обратить внимание на то, что в определении понятия семейного воспитания в разных языках, как и в русском, ориентируются на основной признак – это воспитание, осуществляемое семьей, дома. Определенное сходство данных терминов в отдельных языках свидетельствует об общности их происхождения, в частности от латинского слова «educo», выводить. Это позволяет допустить, что уже изначальное содержание семейного воспитания предполагает активное участие в его процессе всех членов в семьи, тесную связь воспитания и самовоспитания (их отличает вектор воспитательного воздействия).

На основе анализа различных научных подходов, концептуальных идей и понятийного аппарата исследуемой проблемы семейное воспитание оценивается с позиции субъект-субъектных взаимоотношений родителей и детей в семейной среде в следующей формулировке: семейное воспитание – активное личностно-преобразовательное взаимодействие родителей или лиц, их замещающих (близких родственников, опекунов, усыновителей, приемных родителей, родителей-воспитателей), других членов семьи и детей, а также между детьми в процессе их пребывания в семейной среде, общения, хозяйственной и досуговой деятельности путем реализации актуальных мотивов – потребностей и социальных ожиданий, духовного обогащения, утверждения и выработки новых семейных ценностей, обретение жизненной компетентности, воспитательного и социального опыта. Следовательно, в семье процесс воспитания всегда двусторонний, субъект-субъектный, полисубъектный: родители воспитывают детей, а дети воспитывают

родителей, но на ход воспитательного процесса решающее влияние оказывают условия семейного воспитания и опыт воспитательной деятельности родителей в семейном воспитании. Особенности семейного воспитания формируются в соответствии с представлениями об идеальных родителях и идеальных детях, родительской стратегии воспитания и оговариваются семейными ценностями и ценностными ориентациями семьи, ее психологическим микроклиматом, типом семейной среды, уровнем подготовленности родителей к воспитанию ребенка, материальными возможностями семьи и общей социокультурной ситуацией в обществе, отражаются в различных стилях и методах, других условиях семейного воспитания.

Таким образом, онтологический смысл понятия «семейное воспитание» в наибольшей степени раскрывается в контексте производного от понятий «семья» и «воспитание» – это позволяет охарактеризовать его по совокупности факторов – категорий семьи и категорий воспитания.

1.2. Формирование и развитие взглядов на семейное воспитание

Тема семьи, семейного воспитания относится к гуманитарной области знания и является одной из наиболее исследуемых со второй половины XX века. Именно в этот период интенсивно разрабатываются концептуальные подходы в его теоретическом осмыслении и поиске путей оптимизации, однако концептуального оформления единой теории семейного воспитания еще не произошло. Среди теорий, объясняющих семейное воспитание наиболее известны следующие:

Теория социального реализма (Э. Дюркгейм) акцентирует внимание на онтологии социальной реальности: провозглашает доминирование социальной реальности над реальностью отдельных индивидов; обосновывает идеи сплоченности, партнерства и социальной солидарности; потребность познания связи между различными социальными фактами в

причинно-следственных связях; предлагает специфическую методологию познания социальных фактов относительно обнаружения коллективного сознания (на основе выяснения моральных устоев, норм определенного общества) и морфологических фактов (структурных характеристик) среды, которые образуют его внутренние особенности. В подтверждение специфики исследования семейного воспитания, которое происходит в интимной, достаточно закрытой для исследователей среде, также служат и положения данной теории о невозможности прямого познания социальных фактов, а только лишь косвенного познания, а именно – через познание нарушения действия этих фактов; необходимость объяснения социальных фактов другими социальными фактами. Э. Дюркгеймом был предложен новый метод социального исследования – через изучение социальных патологий [30]. Он получил развитие в психотерапии, в семейном консультировании, современной социально-педагогической практике и социальной работе с уязвимыми категориями детей и семей, в частности в технологиях кризисного вмешательства, ведение случая, социальной реабилитации и в профилактике различных девиаций и делинквентного поведения личности.

Теория социальной инфраструктуры действия (М.Вебер) направлена на обоснование потребности не только в осмысленности, осознанности социального действия, направленной на другого, а и в ее признании в оправданных ожиданиях; базовых ценностях общества; практических рекомендациях для программ социальных изменений. Концептуальные идеи данной теории находят свое подтверждение в понимании воспитательной деятельности, в том числе и семейного воспитания как социально-ценностной деятельности и необходимости ее положительного подкрепление в общественном мнении. Разработанная М. Вебером классификация типов социального действия ориентирована на ожидание других; ценностно-рациональная (в контексте безусловного ее восприятие как самоценности); эмоционально-аффективная (с неопределенной целью) [21, с.40]

используется как в объяснении воспитательной деятельности родителей, так и моделей их поведения с детьми.

Теория социальных систем (Т. Парсонс) ориентирует на системность изучения социального и осознание того, что: общество как социальная система состоит из целого ряда других систем; социальная система меняется в своих структурных компонентах в зависимости от усложнения социальных функций; система действия, как и любая система, определяется способом взаимодействия с окружающей средой и должна соответствовать основным функциям – адаптации (поведенческая – подсистема социальных ролей), подражания (культурная – подсистема ценностей), целевого достижения (личностная – подсистема коллективов), интеграции (социальная подсистема – подсистема норм) [47, с.381–414].

В контексте такого положения обоснование исследования семьи как подсистемы общества и отдельной воспитательной системы, которая содержит другие подсистемы, в частности такие, как: «отец – мать», «родители – дети», «дети – дети», вариантов семейного бытия и семейного воспитания, трансформации семейных функций и семьи как воспитательного института в условиях социальных изменений [6].

Социокультурная теория личности (К. Хорни) определяет, что: решающим фактором в развитии личности являются социальные отношения между ребенком и родителями; в удовлетворении потребности безопасности ребенок полностью зависим от родителей; удовлетворение потребностей безопасности ребенка достигается благодаря искренней родительской любви; вероятность патологического развития личности возникает тогда, когда поведение родителей (непоследовательность, чрезмерная опека, пренебрежение ребенком и своими обязанностями, насмешки, плохой пример) препятствует удовлетворению потребности ребенка в безопасности и формирует у него установки «базальной враждебности» (ребенок полностью зависим от родителей и в то же время испытывает по отношению к ним обиду и злость); конфликт между родителями и детьми приводит к

потере у детей ощущения безопасности в родительской семье, формированию у них чувство вины, беспомощности, одиночества, невротических состояний и таких механизмов психологической защиты, как угнетенные чувства к родителям и их вытеснение [80].

Несмотря на многочисленность социальных теорий и весомость их положений, которые в определенной степени возможно связать с проблемой семейного воспитания, исследователи выделяют основные модели, которые воспринимаются ведущими относительно проблемы воспитания родителей.

Модель привязанности (Дж. Боулби) построена на психоаналитическом направлении теории личности и в контексте идеи взаимоотношений матери и ребенка раннего возраста как неотъемлемого целого. Уже в раннем детстве формируется «внутренняя рабочая модель» взаимодействия между близкими людьми, которая на протяжении жизни постоянно конструируется и реконструируется на более высоких уровнях сложности; если ребенок с раннего возраста чувствует безопасную привязанность к обоим родителям, то и в подростковом возрасте они будут восприниматься как социально-компетентные люди. Поведение людей, с которыми ребенок себя идентифицирует («фигуры первичной привязанности») позволяет ему понять границы собственных возможностей. Ребенок может иметь не более десятка привязанностей, иерархия которых выстраивается в зависимости от значимости его отношений с другими. Этим можно объяснить и большую или меньшую степень привязанности ребенка к родителям, бабушке, дедушке и др. [18].

Адлеровская модель (А.Адлер) основывается на идеях о социальности личности, ее руководстве в собственном поведении социальными мотивами. Для осмысления семейного воспитания согласно А.Адлеру чрезвычайно важными представляются следующие идеи и положения:

– все действия человека происходят в социальном контексте, их нельзя изучать изолированно;

– важным для каждого человека является ощущение его включения в социальное целое в качестве неотъемлемой части. Ключевая составляющая социального интереса – сотрудничество, сопереживание и общие ценности;

– чтобы понять человека, необходимо понять стиль ее жизни;

– поведение определяется не прошлым, а наследственностью и окружением;

– рождение детей меняет стиль жизни семьи;

– семья является первичным коллективом, в котором ребенок формирует идеалы и цели своей личной системы ценностей, и где он учится жить;

– у детей, рожденных одними родителями и живущих в одинаковых условиях семейной среды, нет идентичного социального окружения;

– особенности родительских ценностей и установок, а также опыт старших и младших детей в семье по отношению к другим меняются с появлением в семье следующих детей;

– порядок рождения детей в семье становится основной дерминантой в формировании их стиля жизни: второй ребенок растет честолюбивым, ориентированным на соперничество; последний – с высокой мотивацией к победам в различных видах деятельности;

– появление второго ребенка в семье меняет привилегированное положение первенца и его взгляды на мир: он приучает себя к изоляции, осваивает стратегию одинокого выживания;

– единственный ребенок в семье со временем становится зависимым, эгоцентричным;

– у балованных детей не развивается социальное чувство: они становятся деспотами, ожидающими, чтобы общество подстраивалось под их эгоцентрические желания;

– плохое поведение ребенка свидетельствует о его попытке почувствовать защищенность и обратить на себя внимание;

– дети, которые в детстве пережили плохое отношение к себе, во взрослом возрасте враждебно относятся к обществу, стиль их жизни определяется потребностью мести [4].

Данная модель целостного понимания ребенка и воспитания родителей подчеркивает важность для личностного развития ближайшего окружения и концептуально направлена на то, чтобы помочь родителям и детям усвоить как можно больше типов взаимодействия, которые выстраиваются на основе равенства равнозначной ценности, понять поведение ребенка с точки зрения динамики, научиться ориентироваться в мотивах и сути детских поступков. В ней выделяются два основных принципа воспитания: отказ от борьбы за власть; учет потребностей ребенка. В них заложены идеи: уважение родителями детей и недопустимости отношения к ним как к личной собственности; обеспечение условий воспитания, которые в наибольшей степени соответствуют потребностям развития ребенка.

Модель групповых консультаций (Х. Джиннот). В основу разработанной в 50-е годы теории групповой психотерапии для родителей положено уважение к личности как отца/матери, так и ребенка и следующие концептуальные идеи семейного воспитания:

– наставления родителей необходимо ориентировать в контексте потребностей детей;

– родителям необходимо положительное восприятие своих родительских функций;

– в подготовке родителей к воспитанию ребенка наибольшего рассмотрения требуют конкретные жизненные примеры и вопросы (как говорить с ребенком, как хвалить, как наказывать, как реагировать на детские страхи, на поведение ребенка, приучать к гигиене и тому подобное);

– родители могут сердиться на ребенка, но не имеют права оскорблять его личность; ребенка надо принимать таким, какой он есть;

– нельзя осуждать чувства ребенка;

– необходимо определять границы и дозволенного в его поведении и быть последовательным в их соблюдении;

– детям нужно объяснять причины запретов, тем самым готовить их к самостоятельному выбору.

Х.Джиннот считал необходимым во время консультирования родителей вызывать их на доверительные разговоры, помогая избавляться от чувства вины [28]. Такая методика является доминирующей и в современной консультативной и психотерапевтической работе с семьей.

Модель чувственной коммуникации (Т.Гордон, К.Роджерс) основывается на положениях теории личности. К. Роджерс верил в природную способность каждого творить добро и нести его другим, а лучшими условиями такого самовыражения определял те, которые позволяют стереть разницу между «Я – идеальным» и «Я – реальным». Он считал, что ребенку необходимо устранение противоречий между представлением о том, как его любят, и действительным уровнем этой любви. По его мнению «Я–концепции» человека формируется в процессе его взаимодействия с окружающей социальной средой и выполняет роль интегрального механизма саморегуляции его поведения.

К ключевым идеям теориям относятся следующие: каждый человек нуждается в признании ценности и уникальности своей личности и своего опыта; воспитание требует диалогичности общения, искренности чувств, установление обратной связи между родителями и детьми с целью преодоления коммуникативных барьеров, достижения сопереживание, сочувствие и желание помогать; необходимо давать возможность ребенку адекватно выражать свои собственные ощущения и желания; самооценка личности формируется под влиянием личного опыта и открытости новому опыту; межличностное понимание основывается на эмпатии как способности понять опыт и чувства другого [66]. Особое внимание ученый уделял развитию клиентоцентрированной терапии и процесса игрового взаимодействия с проблемными детьми [67]. Его концептуальные идеи

успешно используются в современной психотерапевтической практике, в частности в семейной психотерапии.

Модель транзактного анализа (Э. Берн). Данная модель основывается на положениях психоаналитической теории личности. Концептуально раскрывается как психология влияния и взаимоотношений между людьми. Главные идеи: в разных ситуациях человек чувствует себя и ведет по-разному: по-детски; по-взрослому; по-отцовски; чтобы изменить к лучшему поведение ребенка, надо изменить взаимоотношения родителей с детьми; партнерский стиль общения формирует взрослый. Основой транзактного анализа является предложенная модель эго-состояний, которая предлагает объяснение поведения в статусах родителей (отображает установки социума и унаследованные от их родителей модели поведения, которые проявляются в установках, предубеждениях, заботливом отношении, переживаниях, критичности в отношении своего ребенка), взрослых (ориентирована на получение объективной информации и адаптацию к ситуации, адекватную оценку своих возможностей, рациональную изобретательность в действиях) и детей (естественность в реакциях, страхах, приобретенный опыт общения и взаимодействия с другими, творчество в самопроявления). Модель учит родителей быть компромиссными, ставить себя на место детей, лучше их понимать и на этой основе помогать им решать проблемы.

Также в контексте понимания возможных последствий семейного воспитания воспринимается положение относительно плана жизни, который составляется еще в детстве на основе определенных родительских представлений и предложений. По мнению Э. Берна, риски содержатся в заданных родителями словесных характеристиках ребенка и негативном сценарии его жизни. Авторами утверждается, что родители воспринимают своего ребенка взрослым только тогда, когда он сам становится отцом (матерью) и выполняет родительские функции [11]. Транзактный анализ успешно используется в современной системе семейного консультирования, сеансах психотерапии, в ходе реализации тренинговых программ по

направлению подготовки родителей к воспитанию ребенка, в частности в дидактических материалах для ролевого «проигрывание» семейных воспитательных ситуаций и их обсуждение.

Модель социального научения (Б.Скинер, А.Бандура) сформировалась на основе теории бихевиоризма. Направлена на объяснение того, почему, когда и каким образом дети и взрослые приучаются вести себя так, а не иначе. Б.Скинер рассматривает эту проблему в ракурсе положительного и отрицательного наказания/поощрения и игнорирования. Он разработал социологическую теорию, которая объясняет результаты воздействия на личность среды. А.Бандура изучает проблему в аспекте наблюдение – подражание и формирует следующие закономерности:

– ребенок наблюдает за тем, ЧТО делают родители, КАК ведут себя дома и с другими людьми, КАК ведут себя знакомые и незнакомые люди в его окружении и пытается воспроизвести образцы этого поведения.

– дети не будут копировать образцы поведения тех, кто им неприятен или не авторитетный, того, кого они боятся;

– ребенок будет воспроизводить образцы поведения других, если его в этом будут поощрять.

Главная идея модели социального научения заключается в том, чтобы доказать: изменение поведения родителей происходит под влиянием и даже переосмыслению личного поведения и поведения детей. Авторы модели выделяют три способа формирования поведения: поощрение, наказание, нулевое внимание и раскрывают их в конкретных проявлениях-символах [8].

Модель отчуждения (Э.Фромм). В ней актуализирована проблема человеческого одиночества и изоляции, которые развиваются вследствие отчуждения, в периоды реформирования общества. Содержание проблемы автор видит в том, что борьба за достижение личностной свободы неизбежно приводит к потере ощущения безопасности и умения собственной незначимости; бегство от свободы может происходить несколькими стратегиями: авторитарной (проявляется в тенденциях садизма – подчинение

себе других) и мазохизма (абсолютного подчинения социальным нормам; добровольном подчинении воле другого, принятии любых неблагоприятных обстоятельств жизни); путем достижения позитивной свободы (спонтанной активностью: она естественно проявляется в поведении детей); путем удовлетворения экзистенциальных потребностей, среди которых особое место занимают налаживание связей и контактов, преодоление трудностей, собственной пассивности, родственные связи, стабильность, идентичность, преодоление изолированности благодаря посвящению себя кому-то или чему-то [77, с. 33-36].

Концепция одиночества личности нашла свое отражение и подтверждение в развитии феномена одинокого отцовства (одиноких мам и одиноких отцов), а также в феномене уединения ребенка, которым пренебрегают, не принимают, травят ровесники (явление моббинга) и которым пренебрегают родители. Ученый также выделяет пять базовых потребностей человеческого существования, которые интерпретируются с проблемами семейного воспитания, а именно: связи с другими (привязанности); трансценденции – любить и быть любимым; укорененности – знать свои корни и чувствовать к нему свою принадлежность; идентичности – чувствовать родство с отцом, матерью и семейной группой, сходство с представителями своего пола; системы ориентаций (стабильность и последовательность в восприятии и понимании мира, компетентность). Он подчеркивал, что «в понимании человеческой души всегда нужно опираться на анализ лицензирования тех человеческих потребностей, которые вырастают из условий ее существования, поскольку они всегда детерминируются способом жизни» [78, с.25].

Э. Фроммом определены закономерности культурного развития, а именно:

– личность развивается в соответствии с возможностями, которые создает ей общество;

– приспособление человека к обществу всегда представляет собой компромисс между внутренними потребностями и внешними требованиями;

– социальный характер человека развивается в соответствии с требованиями общества.

В контексте данных закономерностей ученым выделены и описаны типы социального характера, которые определяются в современном обществе и отражают особенности человеческих отношений, а именно: рецептивный, эксплуатирующий, накопительный, рыночный, продуктивный, непрофильный, биофильный. Из них наиболее здоровым он называл производительный. Э.Фромм сформулировал задачи для родителей или тех, кто их замещает – способствовать тому, чтобы ребенок хотел действовать именно так, как нужно данной социальной системе [78].

В отечественной науке и практике наиболее известными и проверенными успешной практикой воспитания родителей и ребенка являются концепция родительского воспитания А.С. Макаренко, модель родительской школы В.А. Сухомлинского и модель семейного воспитания О.А. Захаренко.

Названные классификации и идеи широко используются в современной исследовательской литературе по проблемам семейного воспитания.

На развитие основных теоретических положений семейного воспитания направлены новые отрасли знания – психология отцовства, социология семьи, системная семейная терапия, которые выделены из отраслей классических наук в ответ на воспитательные запросы семейной теории и практики, а также вследствие интенсификации процессов развития новых социальных знаний.

1.3. Организация психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников в условиях образовательной организации

В профессиональной деятельности педагога гармонично сочетаются различные виды деятельности (воспитательная, обучающая, организаторская, прогностическая, коммуникативная, конструктивно-проектировочная, аналитико-оценочная, исследовательская и др.). Это одна из тех профессий, которые требуют творческого умственного труда, характеризуются большим интеллектуальным и эмоциональным напряжением, отличаются высокой мобильностью и разнообразием межличностных контактов, что органически связано со сформированностью культуры профессионального мышления, педагогическим тактом и этикой поведения, стилем общения, стилем управления учебной деятельностью воспитанников, личностными и профессиональными чертами и тому подобное.

Качественная модернизация системы образования, обеспечение педагогом реализации права ребенка на полноценное развитие обуславливает необходимость идеи сопровождения как воплощения гуманистического, личностно-ориентированного подхода.

Этимологически понятие «сопровождение» трактуется как совместное передвижение, помощь одного человеком другому в преодолении трудностей. «Сопровождать – как указано в «Толковом словаре русского языка» под редакцией Д.Н. Ушакова – означает идти, ехать рядом с кем-либо в качестве спутника или поводыря» [76]. В словаре В.И. Даля сопровождение трактуется как действие, и означает «провожать, идти вместе с целью проводить, следовать» [26].

Если основываться на данном понимании категории «сопровождение», то следует сделать вывод о том, что оно означает встречу двух людей, их совместное прохождение общего отрезка пути, а «сопровождать» – означает проходить с кем-либо часть пути.

Для обозначения анализируемого понятия ученые и педагоги-практики используют ряд терминов («помощь», «поддержка», «забота» «сопровождение», «сопровождение»).

В частности, понятие заботы (О.С. Газман) включает в себя удовлетворение базовых потребностей, защиту от неблагоприятных природных факторов и негативного влияния социальной среды. Педагогическую поддержку (в отличие от заботы) ученый определяет как обоюдное с питомцем выявления его интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий, мешающих ему сохранять человеческое достоинство и достигать позитивных результатов в самовоспитании, общении, определенном образе жизни [69, с. 488].

Э.М. Александровская под сопровождением понимает «разнообразную систему, в которой можно выделить формы работы, направленность, предмет и объект» [5].

Сопровождение, по мнению Н.А. Голикова, включает в себя:

– осуществление грамотной и своевременной диагностики с целью выявления потенциальных возможностей, сильных сторон личности, проблемных «точек», факторов риска возникновения стагнации в профессиональном развитии педагога, несформированной профессиональной идентичности;

– оказание помощи в разработке профессионального маршрута педагога (то есть реализации субъектом профессиональных функций с использованием профессиональных знаний, умений и навыков, персональных психофизиологических особенностей в реальном времени и на перспективу развития);

– совместное проектирование этапов профессионального развития педагога, что является творческим процессом усовершенствования способов, методов, технологий реализации профессиональных функций и тому подобное [24, с.133].

Н.А. Голиков под сопровождением профессионального развития понимает «комплексный процесс, направленный на обеспечение условий для оптимальной самореализации в профессиональной деятельности, сохранения профессионального долголетия, профилактики деструктивных конфликтов, гармонизации с самим собой и окружающим миром» [24, с. 133].

Анализируя генезис изучения сопровождения личности в психологии, М.И. Плугина отмечает, что «процесс сопровождения профессионального и личностного развития включает в себя и поддержку, и помощь» [62, с. 27].

Значительный интерес для понимания сущности психологического сопровождения и разработку его структурно-функциональной модели представляет работа А.М. Ядрихинского. Психологическое сопровождение учебно-воспитательного процесса в высшей технической школе рассматривается исследовательницей как «система деятельности психологов, что способствует активизации содержательных характеристик всех структурных компонентов учебно-воспитательного процесса; обеспечивает субъектам учебно-воспитательного процесса на каждом этапе их индивидуально-профессионального развития возможность осознавать и принимать современные требования общества к их профессиональной деятельности; адекватно оценивать и соотносить свои индивидуально-типологические особенности с требованиями профессии; компетентно решать образовательные и профессиональные задачи; актуализировать потенциальные возможности личности» [82].

Т.Г. Яничева справедливо акцентирует внимание на том, что психологическое сопровождение предполагает создание поля профессионального развития личности, укрепление профессионального «Я», поддержание адекватной самооценки, саморегуляцию жизнедеятельности, освоение технологий профессионального совершенствования [83].

В системе мероприятий сопровождения этого она выделяет диагностическую, коррекционно-развивающую, прогностически-профилактическая составляющие [83, с. 105].

Н.И. Кобзарева определяет педагогическое сопровождение как учебно-воспитательное взаимодействие, в ходе которой студент действует по заранее известным нормам, а педагог создает условия для эффективного осуществления этого действия [38]; целостная, системно организованная педагогом деятельность студента, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития каждого студента в образовательной среде высшего учебного заведения, принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора [38, с. 98].

Анализируя сущность этого понятия на основе системного подхода, Н.С. Глуханюк рассматривает педагогическое сопровождение как «систему профессиональной комплексной помощи, в которой нуждаются участники образовательного процесса в создании условий для полноценного и гармоничного развития личности с учетом современных подходов к развитию, обучению и воспитанию» [23].

Таким образом, педагогическое сопровождение является направленным на создание системы профессиональной деятельности педагога для успешного обучения и развития личности, с одной стороны, а с другой – на взаимодействие субъектов воспитания и обучения при решении проблем, связанных с процессом образования.

Ценным в контексте анализа литературных источников является трактовка и других родственных понятий, в частности:

– социально-педагогического сопровождения как «процесс, содержащий комплекс целенаправленных последовательных социально-педагогических действий, помогающих ученику понять возникающую жизненную ситуацию и обеспечивающих его саморазвитие на основе рефлексии происходящего» [5];

– методического сопровождения как такового, что «раскрывает особенности традиционных параметров деятельности работников и исследует восприятие нового как ценных достижений учителей, что могут

быть сопоставлены с профессиональным опытом и одобренные, принятые им» [23., с. 43-44];

– психолого-педагогического сопровождения профессионального роста педагога как «целостной системы организационных и психолого-педагогических мероприятий, технологий и процедур, которые направлены на помощь педагогическим работникам в преодолении трудностей на протяжении профессиональной деятельности; развитие личностных качеств и психологической готовности учителя к творческой самореализации» [15].

Анализ вышеперечисленного дает основание определить, что дефиниция «сопровождение» до сих пор не имеет завершенного целостного научного описания, ее характеризуют признаки, относящиеся к различным отраслям научного знания: педагогики, социальной педагогики, психологии, социологии. Частично сопровождение отождествляется с методами и формами воспитания, такой позицией педагогов как «свободное общение», «товарищеские отношения взрослого и ребенка», «внутренний настрой» [15].

В рамках педагогической науки, сопровождение как научная категория определяется через технологию, направленную на решение проблем ребенка, связанных с усвоением социальных норм, развитием социально-психологической компетентности; выбором профессии, а затем и выработкой жизненной стратегии. Известно, что при условии нормального семейного социума каждую из этих проблем ребенок может решить самостоятельно или с помощью родителей. Однако, современная ситуация семейных отношений зачастую не способствует решению указанных задач и становится для ребенка непреодолимым препятствием.

Именно в таких случаях помочь ребенку и его родителям призвано психолого-педагогическое сопровождение, позволяющее анализировать ближайшее окружение ребенка, диагностировать уровни его личностного развития и воспитания, использовать групповые методы, индивидуальную работу с детьми и их родителями.

Специфическими характеристиками психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников выступает требование обеспечения личностного развития и создание необходимых условий воспитания ребенка в условиях семьи, с учетом происходящих в ней изменений и преобразований ее структуры. Сложные, специфические условия, в которых оказываются современные семьи имеют немаловажное значение для организации процесса сопровождения.

Следовательно, психолого-педагогическое сопровождение семейного воспитания школьников, организованное в условиях образовательной организации, нацелено на обеспечение эффективного процесса воспитания, развития и социализации ребенка, создание условий для его самореализации, так как всестороннее развитие личности подрастающего поколения обеспечивает общественное благополучие.

Под психолого-педагогическим сопровождением семейного воспитания школьников следует понимать такую организацию теоретической и практической педагогической деятельности, которая обеспечивает развитие способности познавать и преобразовывать явления педагогической действительности, педагогического мышления, умения оперировать понятиями, правильно выстраивать систему суждений и умозаключений, способствует достижению высокого уровня образованности, профессионализма и тому подобное.

Содержание психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников обусловлено требованиями современного социума к личности со сформированной самостоятельностью, ответственностью и социально мобильностью, к личности, способной к социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда, а потому включает в себя различные программы развития социальных навыков, способности к личностному самоопределению и саморазвитию.

Содержание психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников непосредственно связано с воспитательной

деятельностью педагога, содействием развитию ребенка, установления добрых взаимоотношений в семье, формированию компетенций, связанных с учебой, общением, построением межличностных отношений, самоопределением.

При таком подходе объектом психолого-педагогического сопровождения выступает образовательно-воспитательный процесс, а предметом – ситуация личностного развития и воспитания ребенка как система взаимоотношений с миром, с окружением, взрослыми, сверстниками, с самим собой. Именно сопровождение межличностных отношений (их развитие, коррекция, взаимовлияние) обеспечит в полном объеме реализацию психолого-педагогическое сопровождения семейного воспитания ребенка.

Задачами психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников определены следующие:

– предупреждение возникновения проблем личностного развития и воспитания ребенка;

– помощь (содействие) родителям в решении актуальных задач воспитания и социализации;

– развитие психолого-педагогической компетентности (культуры) педагогов, родителей.

Решение поставленных задач невозможно, если психолого-педагогическое сопровождение является простым сочетанием разнообразных методов работы с детьми и их родителями. Только в случае реализации его как комплексной технологии, при обеспечении особой культуры поддержки и помощи родителям и ребенку в решении задач личностного развития, воспитания, социализации, возможно полноценное решение поставленных задач. Содержательные характеристики психолого-педагогического сопровождения связаны с его использованием в качестве инновационной концептуальной идеи, реализация которой обеспечит успешность семейного воспитания.

Педагог, воспитатель, школьный психолог, реализующие психолого-педагогическое сопровождение, не только владеют методиками диагностики, консультирования, коррекции, но и обладают способностью к системному анализу проблемных ситуаций, программированию и планированию деятельности, направленной на их решение, инициирование сотрудничества участников образовательно-воспитательного процесса. Педагогические усилия ориентированы на поддержку индивидуального и субъектного своеобразия подрастающего в условиях семьи нового члена социума, подкрепление его реальных и потенциальных возможностей и способностей для саморазвития, самоопределения.

Влияние семейной среды выступает решающим фактором преодоления разнообразных жизненных ситуаций, актуализирующих внутренние ресурсы психологической защиты и приспособления личности к условиям среды. Именно этим обстоятельством оговариваются уровни психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников.

– 1 уровень – уровень класса (группы), когда ведущая роль принадлежит педагогу (классному руководителю, учителю-предметнику), что обеспечивает необходимую педагогическую поддержку в решении задач развития, воспитания и социализации. Основная цель педагогической деятельности – развитие самостоятельности ребенка, предупреждение дезадаптации детей, профилактика острых, конфликтных ситуаций.

– 2 уровень – уровень образовательной организации – работа осуществляется педагогами, классными руководителями, воспитателями, педагогом-психологом, которые выявляют пробелы в личностном развитии ребенка и оказывают первичную помощь для преодоления трудностей во время обучения и воспитания, взаимодействия с педагогами, родителями, сверстниками. На данном уровне также реализуются профилактические программы, охватывающие значительные группы детей, осуществляется консультативная, просветительская работа с участием администрации и педагогов образовательной организации. На данном уровне особе внимание

уделяется активному привлечению педагогов к разработке и реализации воспитательных мероприятий, поиску форм эффективного взаимодействия педагогического коллектива, расширению методов работы с ценностно-смысловым ориентациям учащихся (тренинги для личностного развития, межличностного общения, бесконфликтной взаимодействия, самостоятельности, методики развития критического мышления, противостояния негативным социальным явлениям, групповому давлению и манипуляциям).

В реализации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников используются несколько видов педагогического взаимодействия:

– сопровождение-сотрудничество взрослого и ребенка, педагога и ученика. Суть которого, заключается в совместном поиске взрослым (педагогом) и ребенком решения личной, учебной, жизненной ситуации, в которой оказался ребенок, и выхода из нее. Роль взрослого заключается в помощи ребенку в осознании сущности проблемы, выявлении собственных реальных и потенциальных возможностей, мысленном использовании вариантов решений и выборе наиболее оптимальных из них. В рамках данного вида сопровождения реализуется совместное планирование взрослого и ребенка, анализ, сотворчество, рефлексия, становятся востребованными действия, необходимые для последующего самостоятельного преодоления проблем, проявления личной ответственности, творчества, индивидуальных качеств ребенка.

– сопровождение-инициирование предполагает создание необходимых условий для свободного, индивидуального, самостоятельного выбора пути и средств решения воспитательных задач.

– сопровождение-предупреждение, когда особое значение приобретает пропедевтика неверных шагов ребенка, содействие выбору адекватных решений, с учетом поведения и деятельности ребенка и особенностей его семейного воспитания. Как правило, реализуется в формах диагностических

средств и тренинговых методик. Логика действий педагога направлена на помощь как родителям, так и ребенку, в ориентировании в сущности проблемы, поиске возможных вариантов действий по ее решению, выбору наиболее оптимальных из них. Сопровождение-предупреждение становится полезным, ценным для семьи при условии, если его содержание и формы ненавязчивы и деликатны, современные, психологически и педагогически грамотны, дозированы, а главное, если сопровождение-предупреждение во всех случаях в полной мере выполняет свое развивающее и воспитательное назначение, работая на перспективу.

Психолого-педагогическое сопровождение семейного воспитания школьников характеризуется комплексностью, непрерывностью, приоритетностью интересов обучающихся, ответственностью за результативность, субъект-субъектным характером, интерактивностью.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение семейного воспитания школьников, являясь профессиональной деятельностью педагога-психолога школы, заключается в его взаимодействии с субъектами семейного воспитания через диагностику, консультирование, коррекционную, развивающую и просветительскую работу, направленные на предоставление им помощи в решении проблем обучения, воспитания и социализации. Реализация психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников позволит стимулировать личностное развитие всех субъектов воспитательного процесса.

Выводы по первой главе

Анализ научной литературы по проблеме исследования позволил сделать следующие выводы:

Воспитание представляет собой социально и педагогически организованный процесс создания оптимальных условий для формирования человека как личности; влияние воспитателя на воспитанника с целью

формирования у него желаемых социально–психических и физических качеств; способ реализации на практике оригинальных концепций обучения и воспитания; средство создания альтернативных, авторских моделей учебно-воспитательного процесса.

Семейное воспитание выступает, как активное личностно-преобразовательное взаимодействие родителей, других членов семьи и детей, а также между детьми в процессе их со-бытия в семейной среде, общения, хозяйственной и досуговой деятельности путем реализации актуальных мотивов-потребностей и социальных ожиданий, духовного обогащения, утверждения и выработки новых семейных ценностей, обретение жизненной компетентности, воспитательного и социального опыта.

Генезис теорий понимания семейного воспитания находится в прямой зависимости от трансформационных изменений в институте семьи. Основными предпосылками концептуализации теоретических основ семейного воспитания выступают структурные, мотивационные, ценностно-ориентационные, межличностные, процессуальные, субкультурные трансформационные изменения в современной семье.

Психолого-педагогическое сопровождение семейного воспитания школьников строится с учетом основных представлений о данном феномене, и реализуется на различных уровнях с использованием целенаправленно организованного педагогического взаимодействия.

ГЛАВА 2.
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА СИСТЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

2.1. Критерии, показатели и уровни организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников

Адекватная оценка эффективности организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников требует разработки специальной системы критериально-диагностического обеспечения. Разработка критериальной базы должна основываться на научных положениях, которые определяют феноменологическое содержание семейного воспитания; строиться с учетом принципов построения воспитательного процесса общеобразовательной школы, соответствующих содержанию семейного воспитания; соответствовать логике действий педагогов, которые обеспечивают «семейную» направленность воспитательного процесса общеобразовательной школы. При отсутствии специальных исследований, в которых были бы обоснованы критерии, показатели, уровни организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания, были поэтапно организованы критериально-диагностические действия.

В современной справочной литературе критерий толкуется как основание для оценки, определения или классификации чего-либо; признак, взятый за основу классификации; мерило, мерка [76, с. 588].

В педагогической литературе критерий выступает как главный признак, по которому одно решение выбирается из множества возможных [49, с. 28].

З.Н. Курлянд определяет критерий как мерило оценки, суждения; необходимое и достаточное условие проявления или существования

определенного явления или процесса; выраженность того или иного признака в рассматриваемом процессе или явлении [55, с. 9].

Исследуя проблему усвоения учащимися нравственных ценностей Г.П. Иванова [34] определяет следующие типы критериев:

– критерий эффективности, позволяющий оценить степень достижения цели с учетом затрат различных ресурсов;

– критерий результативности, дающий возможность понять, достигнуты ли результаты, а также характеризующий стандарты для определения качества этих результатов;

– критерий оценки эффективности – степень проявления признака, характеризующего эффективность деятельности.

Выступая в роли мерила, нормы, критерий служит идеальным образцом, выражает высший, наиболее совершенный уровень изучаемого, выступает как фундаментальный принцип, норма, эталон, который определяет основания, позволяющие отличить эффективную деятельность от неэффективной. С одной стороны, обращает внимание Г.П. Иванова, это инструмент для определения, выявления факта наличия или отсутствия эффективности деятельности, а с другой – правило.

Следует отметить, что критерии выявляются на основе системы показателей, которые обеспечивают целенаправленность и предметность исследуемого явления. Под показателем понимают свидетельство, доказательство, признак чего-нибудь; наглядные данные о результатах какой-либо работы, определенного процесса; данные о достижении чего-либо; явление или событие, на основании которых можно делать выводы о ходе какого-либо процесса; количественную характеристику свойств процесса, выбора [76, с. 1024].

Анализ педагогической литературы доказывает, что определение эффективности и результативности сопровождения воспитательного процесса как соотношение полученных результатов с целями и прошлыми

достижениями в воспитательной практике имеет определенные особенности, которые проявляются в:

– отдаленности результатов. От момента создания и реализации необходимых условий и осуществления непосредственного педагогического взаимодействия к выявлению воспитанности или невоспитанности ребенка простирается длительный период образования необходимых свойств личности. Воспитание не дает мгновенного результата. Результаты воспитательного процесса в значительной мере зависят от индивидуальных особенностей воспитанников, их отношения к окружающей действительности, социального опыта, взаимоотношений со сверстниками, взрослыми, отношение педагогов и родителей;

– латентном характере результатов. Результаты воспитания, как правило, сказываются не всегда явно. Личностные качества, черты, свойства ребенка, его поведение, установки, потребности, ценностные ориентации могут проявиться в определенной социальной ситуации, определенном психофизиологическом состоянии и тому подобное. Кроме того, полученные результаты в воспитании могут меняться, совершенствоваться, то есть находиться в динамике.

– специфике и сложности оценки поведения и качеств личности. Несмотря на значительное количество диагностического инструментария, который используется в исследовательской и практической деятельности педагогов в воспитании, следует отметить, что до сих пор среди них нет абсолютно надежных. Поэтому неточности и несовершенство диагностических методик воспитания приводит к субъективизму в оценке и неоднозначной оценке результатов воспитательного процесса.

– вариативности результатов. Результаты воспитания в одних условиях могут существенно отличаться. Кроме того, в одинаковых ситуациях поведение ребенка может быть разным. Сформированность и развитие качеств личности как результат воспитания являются следствием интериоризации, то есть превращением внешних, реальных действий с

предметами во внутренние. Результаты научных исследований и практика показывают, что только некоторые элементы приобретают в поведении ребенка стереотипный характер, превращаясь в навыки и привычки. Поскольку ученики отличаются индивидуальными особенностями, то и результаты их воспитания различны. Следовательно, указанные особенности выявления эффективности и результативности воспитательного процесса исключают возможность выявить универсальные критерии оценки воспитания.

Нецелесообразность использования единых для всех образовательных учреждений критериев и показателей результативности процесса воспитания отмечают Е. Н. Степанов, Л. М. Лузина [74]. Авторы концепции воспитания как педагогического компонента социализации ребенка подчеркивают, что критерии и показатели могут быть определены участниками педагогического процесса с учетом конкретных целей и задач воспитательной работы и в соответствии с уровнем развития воспитательной системы учебного заведения. Эти критерии, по мнению ученых, являются инструментом для самоанализа и самооценки педагогов, учащихся и их родителей. Они должны быть достаточно конкретными, доступными для измерения, понятными для детей и взрослых. Т.А. Ильина [35] указывает, что особое место в вопросе о критериях оценки воспитания занимает поиск способов измерения его результатов. Исследователи, продолжает Т.А. Ильина, достаточно часто прибегают при этом к оценке в числовых показателях (оценках) отношения воспитанников к учебной деятельности, труду, общественным поручениям, коллективу, родителям, учителям и т.п.

В других случаях рассматриваются три уровня положительной и три уровня негативной нравственной направленности личности:

1) готовность к позитивным проявлениям. Наличие первого уровня регистрируется при обнаружении проявления положительного качества в несложных ситуациях нравственного выбора (уступить место, предоставить небольшую услугу, предложить помощь).

2) направленность на положительные проявления. Второй уровень характеризуется проявлением положительных качеств в сложных ситуациях (открыто выступить против несправедливости, уступить чем-нибудь в пользу другого лица и т.п.).

3) устойчивость, активность в осуществлении позитивных действий; и соответствующие уровни негативной направленности. Третий уровень позитивной направленности выражается в способности к самопожертвованию, длительном отказе от личного удобства в пользу другого или одновременного положительного выбора в экстремальной ситуации.

По мнению Т.А. Ильиной, к таким оценкам следует относиться с большой осторожностью, помня, что такое сложное явление как воспитание исключительно трудно оценить в нескольких показателях.

В педагогической науке, базируясь на различных подходах к воспитанию, ученые выделяют различные критерии. Так, С.В. Кульневич [46] определил критерии оценки и отбора личностно-развивающего содержания воспитания, разделяя эти критерии на две группы: интегральные и функциональные.

К первой группе исследователь отнес критерии методологичности, включающие знания о воспитании, а именно: гуманность – определяет в целом суть содержания знаний о воспитании; феноменальность содержания знаний о воспитании, опосредованная различными смыслами, представленными в источниках воспитательных концепций, теорий, систем и их последующими трактовками; необходимость сочетания конечного и бесконечного знания о воспитании; специфичность воспитания определяет необходимость разработки не только учебных компонентов содержания воспитания, но и компонентов, направленных собственно на воспитание.

Вторая группа критериев – функциональные, детализируют интегральные критерии конкретным направлением разработки содержания и его оценки. К ним отнесены прояснение сущности представленного в смысле

явления; смысловое построение феноменов воспитания в опосредованных характеристиках человеческого опыта; приписываемые значения; конвенционализм; соответствие методов познания содержанию воспитания; самоидентификация содержания знаний с собственным опытом; сочетаемость автономности и зависимости содержания знаний о воспитании от обучающихся. Критерии определяются в таком случае для каждой составляющей компонента.

М.И. Рожков, Л.В. Байбородова [68] предлагают оценивать эффективность воспитательной деятельности по результативному и процессуальному критериями. По мнению авторов, результативные критерии отражают тот уровень, который достигают воспитанники в своем социальном развитии. Процессуальные критерии демонстрируют, каким образом осуществляется деятельность педагога, его общение с воспитанниками, как реализуется личность педагога, какую деятельность он организует.

Т.К. Крикунова [43] указывает на то, что эти критерии тесно взаимосвязаны между собой. Критерии процесса отвечают на вопрос «что сделано», по мнению автора, они должны включать объем и содержание воспитательной работы; необходимость и достаточность, педагогическую целесообразность мероприятий, равномерное распределение по времени; общественную активность. Критерии результата отвечают на вопросы «как сделано» и оценивают качество педагогических условий; нарушения дисциплины и устава учебного заведения; свойства личности. Следовательно, значительное внимание ученые уделяют не только определению критериев, но и их соотношению друг к другу.

О.Н. Касьянова [36, с. 89] обращает внимание на то, что при оценивании эффективности воспитательного процесса целесообразным является выделение объекта исследования. Им может быть воспитательная система учебного заведения, воспитательная система класса, организационно-педагогические и психологические условия, кадровое обеспечение воспитательного процесса, уровень воспитанности учащихся,

сформированность ключевых компетентностей учащихся, сформированность личностных качеств учащихся и тому подобное. Автор предлагает примерный перечень критериев и показателей оценки эффективности содержания психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания:

1. Управление воспитательным процессом (соответствие концепции развития учебного заведения и отражение в ней основных положений организации воспитательного процесса в условиях семьи; планирование воспитательного процесса; качество внутришкольного контроля за организацией психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания; качество ведения деловой документации; вовлечение родителей в организацию воспитательного процесса; создание материальной базы для организации процесса воспитания и тому подобное).

2. Кадровая политика (целесообразность отбора педагогических кадров для организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания; организация методической работы с педагогами и ее результативность; деятельность педагогов по сопровождению).

3. Организация воспитательного процесса (организация воспитательной работы по направлениям семейного воспитания; реализация программ, проектов; учет потребностей и интересов и учащихся, и родителей; разнообразие методов, воспитательных технологий).

4. Создание в рамках школы или класса морально-психологической атмосферы (психологический климат в коллективе; уровень культуры межличностного общения; качество работы социально-психологической службы в школе и тому подобное).

5. Сформированность ключевых компетентностей учащихся (умение учиться; многокультурная (коммуникативная); информационная; здоровьесберегающая; социально-трудовая) [36, с. 91-92].

По мнению Н.М. Таланчука [75], критериями эффективности воспитательного процесса выступают показатели готовности и способности

личности выполнять объективно существующую систему социальных ролей, то есть сколько объективно существует свойственных человеку социальных ролей, столько и должно быть критериев. Отметим, что автор системно-ролевой теории воспитания личности ребенка базируется на понимании воспитания как процесса формирования гармоничной развитой личности, готовой и способной полноценно выполнять систему социальных ролей.

Н.Е. Щуркова [81] считает, что воспитание является целенаправленным, организованным профессионалом-педагогом восхождением ребенка к культуре современного общества, развитием способности жить в этом обществе и сознательно строить свою жизнь, достойную Человека. Поэтому главным критерием оценки результативности воспитательного процесса исследовательница выделила воспитанность ученика, а показателями его предлагает следующие: внешний вид ребенка; его физическое и психическое развитие; поведение; качество разнообразной деятельности; способности и самочувствие; ценностные предпочтения; отношение ребенка к своему «Я». Следовательно, в основе определения критериев и показателей положен принцип субъектности, ориентирующий всех субъектов воспитательного процесса на свободный выбор нравственной позиции, на ответственность этого выбора, осознанность и творчество.

П. Пидкасистый [61, с. 397], исходя из того, что участниками воспитательного процесса являются педагоги, родители и учащиеся, считает необходимым для оценивания воспитательного процесса две группы критериев.

Первая – для оценки профессиональной работы педагогов, показателями которой являются материально-техническое оснащение школы, характер ведения документов, распределение профессиональных функций педагогов в школе, содержание организационной деятельности детей, социально-психологический климат в школе, а также отношение педагога к ребенку.

Вторая группа критериев – для оценивания воспитательного результата данной профессиональной работы. Показателем этой группы критериев является воспитанность ребенка.

В педагогической справочной литературе воспитанность трактуется как вежливое поведение человека, отличающегося хорошими манерами, правильной речью, умением общаться с людьми, окружающего его, в разных ситуациях, то есть умение вести себя в обществе [13, с. 43].

Феномен воспитанности, по мнению многих ученых, отличается большой сложностью и рассматривается в разных аспектах. Воспитанность является важнейшей психолого-педагогической и социально-психологической характеристикой личности, она нераздельно связана со всеми ее сторонами, отражает степень ее всесторонности и гармоничности [71]. Основой воспитанности, ее существенным показателем является мораль человека.

К критериям воспитанности относятся: отношение детей к обществу, труду, людям, активная жизненная позиция, направленность личности, уровень развития общественно значимых качеств личности, соотношение мотивов поведения и характера поступков личности, с одной стороны, и норм, правил морали – с другой, использование различных критериев на различных уровнях: на уровне развития нравственных чувств, отношений, устойчивых мотивов и направленности личности на уровне мировоззрения; интеллектуальный, поведенческий и эмоциональный критерии; к интеллектуальному относятся знание соответствующих моральных норм и правил, способность высказывать на основе этих знаний нравственные суждения; поведенческого – способность противостоять искушению нарушить эти правила, а эмоционального – переживания чувства вины при нарушении этих правил [71].

Анализ педагогической литературы показывает, что большинство исследователей общими критериями воспитанности называют: мотивационный, показателями которого являются интересы, мотивы,

потребности; когнитивный – знания, умения, навыки, суждения; деятельностный, который можно раскрыть с помощью качества восприятия, характера привлечение к деятельности и креативности. В зависимости от изучаемой категории некоторые ученые добавляют такие критерии, как интеллектуальный, эмоциональный, оценочный или оценочно-рефлексивный и тому подобное.

Воспитанность учеными освещается гораздо шире, чем вежливое поведение человека и его умение вести себя в обществе. Практика доказывает, что есть случаи, когда вежливый, с хорошими манерами человек делает ужасные поступки и наоборот. Известно, что поведение определяется уровнем культуры общества, традициями, мотивами, потребностями, установками, ценностями, личностными качествами личности, усвоенными ею правилам и нормам, общей культурой. Кроме того, на поведение в определенной ситуации влияет много различных факторов, например, удовлетворение физиологических потребностей личности, ощущение безопасности, эмоциональное состояние, цель, которой стремится достичь человек, уровень конформности личности, самодостаточность, уверенность в себе. Таким образом, результат психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания предстает как результат личностного развития ученика, а именно как изменение его количественных и качественных свойств, развитие способностей, психических процессов, мировоззрения, самосознания, осознание себя и своего потенциала, отношение к действительности, понимание собственных ценностей и цели, накопление опыта, построенных гармоничных отношений, умение достигать жизненные цели, вносить творчество и новизну в жизнь.

Базируясь в исследовании на понимании психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания как целенаправленного педагогического взаимодействия, в ходе которого осуществляется закономерная, последовательная, непрерывная смена моментов развития взаимодействующих субъектов, отметим, что субъекты воспитательного

процесса строят свои действия в соответствии к особенностям друг друга и в той или иной степени создают итоговый воспитательный результат.

Н.Ф. Радионова [69, с. 28-29] отмечает, что процесс такого взаимодействия можно считать эффективным, если он реализует свою преобразовательную функцию одновременно и по отношению к предмету совместной деятельности, так и по отношению к ученикам, и обязательно по отношению к самому педагогу. Н.Ф.Радионова подчеркивает, что необходимо сосредоточиться не только на результатах развития воспитанников, но и на степени актуализации личностных потенциалов родителей.

Специфика психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников, проявляется в том, что результатом воспитания является не только преобразование его субъектов, но и преобразование самого воспитательного процесса в семье, то есть переход его в качественно новое состояние. Следовательно, оценка психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания должна учитывать результаты изменений, которые произошли в личности ученика, профессиональной компетентности педагога, педагогической компетентности родителей и в самом воспитательном процессе.

Основываясь на анализе научных разработок и учитывая специфику направления нашего исследования, для оценки сформированности психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников можно определить следующие критерии: обеспечивающий, процессуальный и личностный.

Обеспечивающий критерий отражает уровень материально-технического оснащения школы, эстетику оформления помещений, обеспечение необходимой информацией относительно реализации воспитательного процесса, подготовку педагогов к организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников.

В связи с этим показателями этого критерия являются обеспеченность воспитательного процесса и использование необходимых помещений; обеспеченность воспитательного процесса и использование технического оснащения, необходимого инвентаря; создание и использование информационно-методического обеспечения психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания; создание школьной системы подготовки педагогов к организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания.

Процессуальный критерий характеризует определенные действия субъектов психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания относительно создания, освоения, внедрения и распространения форм и методов семейного воспитания. Активное сотрудничество педагогов, учеников, родителей, администрации школы, представителей различных общественных учреждений насыщает воспитательный процесс идеями, технологиями, методами; применяет научное и организационно-методическое обеспечение для повышения качества и эффективности организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания.

Показателями процессуального критерия является осуществление организационно-методического сопровождения семейного воспитания; стимулирование педагогов к осуществлению воспитательной деятельности и поддержка их инициатив; положительный социально-психологический климат в школе; насыщенность и систематичность использования в воспитательном процессе новых воспитательных идей, форм, методов и технологий, моделей воспитательных систем; соответствие выбранных форм и методов решению воспитательной проблемы и особенностям школы, региона, запросам и потребностям субъектов воспитательного процесса.

Личностный критерий отражает достигнутые изменения в развитии учащихся, родителей и педагогов. Научные исследования и педагогическая практика доказывают, что воспитательная идея, подход, модель, технология,

форма и метод предопределяют дальнейшее развитие субъектов воспитания. Поэтому данный критерий характеризует личностное развитие учащихся и родителей, а также личностное и профессиональное развитие педагогов.

Показателями личностного критерия являются составляющие личностного развития учащихся: ценностно-мотивационная – ценностные ориентации, мотивы; когнитивная – знания моральных норм и правил поведения, высказывание моральных суждений; действенно-поведенческая – поступки, действия, активная жизненная позиция, умение устанавливать контакты, сотрудничать, творчески решать задачи; рефлексивная – способность к самоанализу, самовоспитанию.

Личностный критерий у родителей проявляется в сформированности их педагогической компетентности, компоненты которой выступают показателями указанного критерия: мотивационно-ориентированный – мотивация к успеху в деятельности, направленной на реализацию семейного воспитания, осознание необходимости воспитательной деятельности в семье и стремление к ее осуществлению, позитивное восприятие помощи со стороны педагогов; информационно-когнитивный – знания о содержании семейного воспитания, наличие интереса к изучению вопросов реализации методов и форм воспитания, убежденность в необходимости развитии и совершенствовании собственных знаний для осуществления полноценной воспитательной деятельности; коммуникативно-перцептивный – эффективная педагогическая коммуникация, способность к субъект-субъектному взаимодействию, применение в практике результативных средств взаимодействия с детьми для их развития; креативно-операционный – способность организовывать воспитательную деятельность, развитие умения и опыта интеграции и совершенствования уже известных элементов, приемов, методов воспитательной деятельности; навыки коррекции воспитательного процесса; рефлексивный – способность к рефлексии и саморегуляции, способность к самоанализу воспитательной деятельности,

стремление к творческому саморазвитию, самосовершенствованию, самореализации.

Наличие показателей эффективности организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания позволяет определить уровни их сформированности. С учетом того, что данный процесс характеризуется соответствием целей, задач, содержания воспитания современным требованиям, скоростью реагирования и адаптации воспитательного процесса к условиям семьи, ее ролью в обществе, активностью и постоянством поиска путей обновления, совершенствования процесса воспитания, внедрением в практику научных достижений, распространения перспективного педагогического опыта. Поэтому показатели эффективности его содержания могут проявляться по-разному, слабое проявление одних может компенсироваться более сильным проявлением других, то есть осуществляется взаимокомпенсация. Таким образом, можно определить следующие уровни организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания: высокий, достаточный, средний и низкий.

К высокому уровню можно отнести такое сопровождение, при котором наблюдается высокий уровень сформированности показателей по обеспечивающему, процессуальному и личностному критериям. Вместе с тем, сформированность не менее половины этих показателей может быть на достаточном уровне. Высокий уровень характеризуется ярким и сильным проявлением названных показателей. При психолого-педагогическом сопровождении семейного воспитания необходимо учитывать техническое оснащение, которое будет определенным образом применяться в работе с родителями, педагогами. Должен быть обеспечен свободный доступ родителей к необходимой информации, созданы информационные базы данных о формах, методах и средствах семейного воспитания, о перспективном педагогическом опыте, банк идей и инициатив. В школе создана система подготовки педагогов к организации психолого-

педагогического сопровождения семейного воспитания, эффективно организованная методическая работа, педагоги школы должны активно участвовать в различных научно-методических, психолого-педагогических мероприятиях.

Администрация школы стимулирует педагогов к сопровождению воспитательной деятельности родителей, активно поддерживает инициативы. Создан положительный социально-психологический климат, субъекты воспитательного процесса испытывают удовлетворение своих запросов и потребностей. Активное сотрудничество педагогов, учеников, родителей, общественности способствует освоению и внедрению новых воспитательных идей, форм, методов и технологий, моделей семейного воспитания, по масштабу охватывают всех субъектов и звенья воспитательного процесса школы. Перспективный педагогический опыт, который во время этой деятельности был создан, активно пропагандируется и распространяется.

Работа педагогов с родителями способствует решению воспитательных проблем, а также задачей действующих программ развития, обучения и воспитания учащихся, их возрастным особенностям и особенностям школы, региона. Учащиеся проявляют преимущественно высокий и достаточный уровни личностного развития, а у родителей преимущественно на высоком и достаточном уровнях сформирована педагогическая компетентность.

Достаточный уровень организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания отражает такой воспитательный процесс, при котором наблюдается преимущественно достаточный уровень сформированности определенных показателей по обеспечивающему, процессуальному и личностному критериям, но возможно сочетание наличия высокого и среднего уровня показателей. Указанные показатели проявляются не достаточно ярко и сильно, однако постоянно.

При среднем уровне организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания наблюдается преимущественно средний уровень сформированности показателей по обеспечивающему,

процессуальному и личностному критериям, однако менее половины показателей, могут проявляться на низком уровне, отдельные показатели (не более четверти) могут наблюдаться на достаточном уровне. Все показатели проявляются локально, не постоянно.

Низкий уровень организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников присущ такой ситуации, при которой большая часть показателей находится преимущественно на низком уровне, но отсутствие сформированности показателей не составляет более четверти показателей, также некоторые показатели (не более четверти) могут оказаться на среднем уровне. Показатели проявляются эпизодически.

Уровни организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников определялись средними данными по следующей балльной шкале: 5 баллов – признак выражен очень сильно; 4 балла – признак выражен сильно; 3 балла – признак выражен достаточно; 2 балла – признак выражен слабо; 1 балл – признак выражен очень слабо; 0 баллов – признак отсутствует. Средний балл по совокупности признаков определял уровень данного показателя. Соответственно до этого было выявлено четыре уровня организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания: 0-2 балла – низкий уровень; 2,1 – 3,4 балла – средний уровень; 3,5 – 4,4 балла – достаточный уровень; 4,5 – 5 баллов – высокий уровень.

Таким образом, для оценки организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников были определены критерии, разработаны показатели проявления этих критериев и выделены уровни его сформированности.

2.2. Содержание опытно-экспериментальной деятельности по созданию системы психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников

Экспериментальная работа по реализации системы психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников началась с разработки диагностической карты исследования с целью изучения состояния и результативности психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников.

Результаты диагностической работы (представлены в §2.3) позволили определить содержание формирующего этапа эксперимента и учесть специфические факторы реализации системы психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания.

Влияние социально-педагогического фактора организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников на общеобразовательном уровне как объективного и неуправляемого происходило за счет изучения администрацией и педагогами нормативных документов об образовании и воспитании.

Социальными педагогами школы и классными руководителями был изучен микрорайон школы, выявлены его особенности и воспитательные возможности. Так, было установлено, что школа занимает значительное место в образовательно-культурной и эстетически-духовной жизни не только учеников, но и всех жителей пгт. Черноморское.

Следовательно, в основу системы организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников были положены нормативные документы об образовании и воспитании и учитывались особенности и возможности окружающей среды. На уровне классного коллектива этот фактор влиял на содержание взаимодействия педагогов школы, учеников и родителей в соответствии с социальным составом учащихся класса, национальными и этнокультурными традициями, в которых воспитываются ученики. Так, классными руководителями

изучался социальный состав учащихся класса, выявлялись учащиеся льготной категории, группы риска (многодетные семьи, полные семьи, неполные семьи, дети-сироты, под опекой, инвалиды), обстоятельства и условия их жизни (гигиенические условия, малообеспеченность семьи, социальный статус родителей, их уровень образования). Полученные данные заносились в социальный паспорт класса и учитывались в воспитательной деятельности. С учетом существующих государственных и региональных программ защиты детей из многодетных, малообеспеченных, асоциальных, неполных семей, которые реализуются во всех школах, особое внимание педагоги обращали на этическую сторону взаимодействия с такими семьями. Они внимательно, осторожно и тактично строили отношения с родителями, привлекали детей к участию в общешкольных и классных творческих делах так, чтобы они не чувствовали себя некомфортно среди одноклассников. В ходе бесед классных руководителей с родителями и учащимися были выявлены принадлежность учащихся к той или иной национальной культуры и степень соблюдения в семье этнокультурных традиций.

Для улучшения взаимоотношений между учащимися, их адаптации в обществе, их гармоничного развития в воспитательном процессе были учтены национальные и этнокультурные традиции, в которых воспитываются ученики. Так, в классах были проведены часы общения «Различные национальные культуры – единый народ», «Мы разные, но едины», фестиваль «Национальная кухня», игра-эстафета «Традиции и песни моего народа», презентация проекта «Разнообразие Крыма».

Объективный управляемый социально-педагогический фактор на общеобразовательном уровне влиял благодаря целенаправленной работе администрации и педагогов школ по созданию позитивного общественного мнения относительно роли школьного образования и воспитания в развитии современного человека за счет участия администрации, педагогов, учеников и родителей школы в различных общественно значимых мероприятиях города, района или региона. Содействие созданию положительного

общественного мнения происходило благодаря распространению информации через родительскую общественность о деятельности школы, достижениях учащихся, педагогического коллектива и отдельных педагогов, внедрение традиций встреч выпускников, чествование педагогов школы.

Влияние фактора происходило также в ходе развития материально-технического и финансового обеспечения психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников, проявлялась в спонсорской и благотворительной помощи общественных учреждений и организаций, а также родителей учащихся, сотрудничества школы с различными социальными институтами в проектировании, организации и осуществлении внедрения новых методов и приемов в воспитательный процесс, совместных проектах. На уровне классного коллектива влияние этого фактора происходило за счет взаимодействия с различными школьными структурами, родителями, общественностью. Поэтому организация воспитательного процесса класса осуществлялась при активном взаимодействии с администрацией школы, учебной частью, школьной психологической, социальной и методической службами, библиотекой, а также с родителями и общественностью. Так, например, диагностика воспитательного процесса класса, уровня воспитанности учащихся осуществлялась совместно с педагогом-психологом. Профилактическая работа по предупреждению асоциального поведения учащимися осуществлялась социальным педагогом и службой по делам несовершеннолетних, а со школьной медицинской службой проводилась работа по формированию здорового образа жизни, то есть организовывались интерактивные лекции по актуальным вопросам охраны здоровья, встречи с врачами, специалистами из реабилитационных центров, конкурсы «Молодежь выбирает здоровье». Вместе с учащимися и родителями проводились экскурсии, семейные праздники, благотворительные и общественно-полезные акции и тому подобное.

На уровне субъектов воспитания такой фактор влиял за счет опыта субъектов воспитания. Несмотря на то, что опыт является результатом действий, активного взаимодействия с окружением, он может быть как положительным, так и отрицательным. С учетом этого была предусмотрена определенная работа по усилению или нейтрализации этого фактора. Так, для усиления действия фактора в первую очередь привлекались родители с положительным опытом семейного воспитания и педагоги с положительным опытом совместной деятельности с родителями для достижения личных и общих целей. Для нейтрализации влияния этого фактора на уроках и воспитательных мероприятиях создавалась ситуация успеха, проводились консультации педагога-психолога и тренинговые занятия по преодолению коммуникативных барьеров.

На методических семинарах учителя знакомились с положительным опытом коллег-педагогов по внедрению и применению форм, методов и приемов работы с родителями. Например, были проведены педагогические советы на темы: «Приоритетные направления психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания», «Инновационные подходы к решению семейных воспитательных проблем», «Семейное воспитание – неотъемлемая составляющая современного педагогического процесса образовательного учреждения». Круглые столы по вопросам организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания: «Роль методической службы в развитии психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания», «Содействие развитию личности ребенка в семье: инновационные подходы», «Организация психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания: проблемы, опыт и перспективы». Методические и практические семинары: «Творческий подход к выбору средств, форм, приемов и методов воспитания», «Основные стратегии развития воспитательной системы школы, класса», «Организационно-методическое сопровождение деятельности учителей по организации

психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников» и тому подобное.

Влияние субъективного социально-педагогического фактора на общеобразовательном уровне оказалось управляемым и происходящим за счет интеграции социальных воспитательных воздействий, взаимоотношений администрации, педагогов, учащихся, родителей, создания имиджа школы, организации процесса взаимодействия школы и семьи. Для этого в конце учебного года в планировании воспитательной работы школы на новый учебный год приняли участие ученики, родители и педагоги школы. В школах была объявлена акция «К лучшему вместе». В ходе акции была создана «Копилка предложений и идей», в которую каждый имел возможность бросить бумажку со своими предложениями. Следует обратить внимание на то, что эти предложения не носили характер заявок, а выражали желание и возможности учащихся, их родителей и педагогов их организовать и провести. Приведем примеры: «Предлагаю провести спортивный конкурс, могу организовать команду для участия. Дмитрий К. 9-Б класс», «Могу организовать благотворительную акцию в детский дом на Праздник Николая. Мать ученицы Оксаны М. 7-Б класса», «Наш 10-А класс предлагает и готов организовать в школе День дублера на День учителя», «Могу провести конкурс ораторов. Учитель русского языка и литературы Н.В.», «Предлагаю помощь в организации экскурсии в Севастополь. Мать ученика Саши П. 5-А класса». Такой подход сделал каждого причастным к организации воспитательного процесса школы, позволил быть услышанным, способствовал возникновению желания работать и учиться в такой школе.

На уровне классного коллектива такой фактор проявляется в установлении демократических отношений между педагогами, учениками и родителями. Классным руководителям предлагалось не навязывать ученикам и родителям свои мысли, требования к ним высказывать не категорически, а давать объяснения, почему должно быть именно так, приводить примеры последствий, если не придерживаться этих требований. Предоставлять

возможность каждому учащемуся и родителям презентовать свою позицию, высказываться по обсуждаемой проблеме, давать чувствовать собственную причастность к событиям, происходящим в школе, то есть стремиться к совместному с учениками и родителями принятию решения.

На уровне субъектов воспитания субъективный управляемый социально-педагогический фактор влиял на отношение личности к общественным процессам. Поэтому в школе особое внимание уделялось формированию и развитию у учащихся, педагогов и родителей таких общечеловеческих ценностей, как свобода, любовь, дружба, жизнь, и таких личностных качеств как открытость к новому, ответственность, креативность, самостоятельность, толерантность, общительность. Для этого в школе организовывались совместные с родителями учащихся мероприятия, среди которых: «Мир глазами детей и молодежи», «Портрет моей семьи», «Разноцветный мир», «Красота своими руками», которые должны способствовать возможности увидеть красоту в повседневности и неожиданное в обычном.

Одну из важных ролей во внедрении психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников играл организационно-методический фактор, который на общеобразовательном уровне проявился как объективный неуправляемый и субъективный управляемый. Так, влияние объективного неуправляемого организационно-методического фактора на общешкольном уровне происходил за счет научных достижений в области социологии, медицины, психологии, педагогики, менеджмента и других наук, которые выступают источником знаний в воспитании. Например, педагоги школы обращали внимание на необходимость изучения научных основ решения воспитательных проблем, которые возникают в семье. Для этого каждый педагог школы, работая над избранной темой самообразования, докладом на школьных научно-методических советах, исследовал состояние разработанности данной проблемы в науке. В помощь педагогам в школьной библиотеке были созданы картотеки последних научных публикаций по

проблемам семейного воспитания. В рамках экспериментальной деятельности были проведены научно-методические семинары по таким темам: «Стратегии современного воспитания», «Психолого-педагогическое сопровождение семейного воспитания школьников», «Педагогическое взаимодействие как основа эффективности семейного воспитания».

Субъективный управляемый организационно-методический фактор на общеобразовательном уровне действовал при организации методической работы школы за счет научно-методического обеспечения психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания. В школе был создан информационный банк перспективного педагогического опыта, постоянно действующие методические выставки с литературой, рекомендациями, советами по организации семейного воспитания. Проводились презентации творческих и поисково-исследовательских проектов педагогов по проблемам воспитания.

Влияние этого фактора на уровне классного коллектива происходил за счет приобретения и совершенствования знаний, умений и навыков классных руководителей по организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания по созданию, освоению, внедрению, распространению педагогических знаний в воспитательный процесс. Так, например, классные руководители приняли участие в обсуждении таких тем: «Современные модели воспитательной деятельности в классе», «Деятельность классных руководителей по содействию успешному семейному воспитанию», «Психолого-педагогическое сопровождение семейного воспитания в деятельности классных руководителей», мастер-классов «Помощь родителям как направление деятельности классного руководителя». Принимая участие в названных методических мероприятиях, педагоги имели возможность приобрести новые знания по семейной педагогике, развить умения и навыки по психолого-педагогическому сопровождению семейного воспитания.

На уровне субъектов воспитания субъективный управляемый организационно-методический фактор проявлялся в объединении всех

сторон и разнообразных воздействий на субъектов воспитательного процесса, что удовлетворяло их потребность в самосовершенствовании и саморазвитии. Так, например, для педагогов школ был предложен перечень публикаций по проблемам совершенствования педагогической компетентности родителей, поощрялось их стремление к получению дополнительного образования. В школе был создан родительский клуб, в котором родители встречались со специалистами, обменивались собственным опытом воспитания детей, приобретали психологические и педагогические знания.

Психолого-педагогический фактор, на общеобразовательном уровне проявлялся как субъективный управляемый и влияющий на организацию психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания за счет расширения педагогических и психологических знаний, как педагогов, так и родителей. Этот фактор предусматривает формирование психологического комфорта в педагогическом, родительском и ученическом коллективах, организацию совместной деятельности, демократический стиль взаимодействия. Для этого поддерживались общешкольные традиции, которые теперь совместно организовывали и проводили педагоги, ученики и родители. Такими традициями стали: День рождения школы, праздник «Давайте уважать лучших», рождественский благотворительный марафон. Кроме того, в школе состоялся «Аукцион идей», в котором принимали участие как родители, так и педагоги и ученики школы. Каждая группа на аукционе предлагала одну или несколько идей решения семейной проблемы, члены другой группы выбирали лучшие. Понравившуюся идею можно было приобрести у автора, рассчитываясь с ним творческими выступлениями.

На уровне классного коллектива субъективный управляемый психолого-педагогический фактор влиял за счет создания благоприятного психологического климата в классе, что выражалось в отсутствии конфликтов между учениками, учениками и учителями, учителями и родителями, учителями и администрацией школы, родителями и

администрацией, сплоченностью, характере отношений классного руководителя с учащимися, родителями, учителями, преподающими в классе, и администрацией. Отсутствие конфликтов между учащимися, учителями и родителями способствовали совместному обсуждению проблем и совместному их решению. Например, в школе ученики 9-А класса вместе с классным руководителем и родителями организовали в классе рукописную книгу достижений, в которую заносились различные успехи и достижения учащихся класса.

На уровне субъектов воспитания объективный неуправляемый психолого-педагогический фактор действовал путем организации взаимодействия с родителями, их привлечение к осознанному семейному воспитанию. Это происходило после тактичных консультаций классных руководителей и педагога-психолога с родителями учащихся, в ходе которых акцентировалось внимание на индивидуальных психофизиологических особенностях учащихся, их проявлениях. Обсуждались такие данные, как генетическая наследственность, особенности нервной системы, темперамент, психофизиологические особенности возраста, которые следует учитывать в воспитательной деятельности.

Субъективный управляемый психолого-педагогический фактор влиял на психолого-педагогическое сопровождение семейного воспитания за счет состояния физического, психологического и нравственного здоровья субъектов воспитания, их активности в реализации семейного воспитания. Для этого проводилась пропаганда здорового образа жизни, использовались здоровьесберегающие технологии. Учеников и их родителей привлекали к организации и участию в морально-этических мероприятиях, таких как: выставка плакатов «Дружба – это...», конкурс сочинений «Моральный поступок», игра-путешествие «В стране Культуры» и тому подобное.

Влияние этого фактора проявлялось в обретении и совершенствовании психолого-педагогических знаний родителей. С этой целью в школах для родителей были организованы постоянно действующие лектории из

очерченных вопросов, в работе которых принимали участие администрация школы, школьный библиотекарь, педагог-психолог. В школе был организован родительский дискуссионный клуб, на заседаниях которого обсуждались актуальные вопросы семейного воспитания, проблемы возрастных кризисных периодов, пути взаимодействия родителей и школы. Преимуществом был свободный выбор родителями предлагаемых тем лектория и дискуссий, что удовлетворяло любые их интересы и запросы в определенных знаниях по проблемам воспитания.

Реализация психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников осуществлялось на основе личностно-деятельностного подхода. Внедрение этого подхода происходило за счет изучения особенностей личности учащихся. Так, в начале нового учебного года классные руководители совместно с педагогом-психологом и социальным педагогом провели диагностику воспитанности учащихся, уровня их развития, собрали определенную информацию об интересах, желания школьников, их стремления и мечты, а также о родителях, их социальном статусе, социальных условиях проживания. Для получения такой информации использовались анкеты, беседы, опросники, тесты, воспитательные часы «Расскажи мне о себе», игры-эстафеты «Мои увлечения», «Я умею и могу научить», упражнения «Мое желание», презентация себя «В лучах солнца». На ученических и родительских собраниях были проведены обсуждения по организации и проведению воспитательных мероприятий. Исходя из интересов ученика, уровня его знаний, умений и опыта классные руководители с целью активизации внутренних резервов личности ученика, мотивируя его к саморазвитию, самосовершенствованию, самовоспитанию, совместно с родителями определили цели воспитательного процесса и пути их реализации.

Таким образом, проектирование и организация воспитательного процесса школы и класса осуществлялись с учетом полученной информации об интересах, возможностях, потребностях учащихся. Это способствовало,

наряду с традиционными направлениями воспитательной деятельности, такими как национальное, патриотическое, экологическое, экономическое, трудовое, эстетическое, морально-нравственное, духовное, правовое и другие, определению приоритетных направлений воспитательной деятельности для каждой семьи, например, здоровьесбережения, развитие лидерского потенциала, интеллектуальное развитие и тому подобное.

Организовывая разноплановую деятельность при психолого-педагогическом сопровождении семейного воспитания школьников, необходимо учитывать, чтобы эта деятельность была личностно значимой и творческой для каждой семьи и важной для ребенка.

Психолого-педагогическое сопровождение семейного воспитания школьников предусматривало организацию в школе совместных семейных праздников. Например, была проведена интеллектуальная игра «В стране чудес», в которой приняли участие ученики 6-х классов и их родители. Семейные команды должны были решить ребусы и кроссворды по теме семьи и семейных ценностей. Между турами игры были проведены такие конкурсы, как «Собери пословицу», «Дуэль песен о родителях», «Аукцион семейных традиций». Завершилась игра общим чаепитием.

В ходе исследования нами были определены педагогические условия, воплощение которых должно было способствовать эффективному психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания.

Реализация условия «актуализация мотивации педагогов к организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания» происходила за счет разработанной и внедренной в практику программы содействия развитию мотивации педагогов. Программа реализовывалась по четырем этапами: подготовительный, организационный, практический и контрольно-оценочный. На подготовительном этапе, целью которого стало обеспечение мотивационной готовности педагогического коллектива к реализации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания, был применен комплекс мер. Так, были разработаны меры

профилактики и преодоления коммуникативных барьеров педагогов во взаимодействии с родителями. Например, был поведен тренинг, направленный на развитие таких качеств как: целеустремленность, способность к риску, креативность, коммуникативность, настойчивость, открытость, ответственность. Педагогом-психологом проводились групповые и индивидуальные консультации с педагогами по вопросам актуальности психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания.

В библиотеках были созданы картотеки публикаций и Интернет-ресурсов по проблемам семейного воспитания, а в методических кабинетах в помощь классным руководителям – уголки-копилки для обмена опытом организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания. Выявление потребности в психолого-педагогическом сопровождении семейного воспитания школьников осуществлялось с помощью анализа воспитательного процесса, анкетирования учащихся, родителей и педагогов.

В школе был организован и действовал в течение учебного года методический семинар «Теория и практика семейного воспитания». Классные руководители, воспитатели, учителя принимая участие в таком семинаре, имели возможность ознакомиться с методикой организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания. Так, например, одной из тем семинара была «Психолого-педагогическое сопровождение семейного воспитания школьников в деятельности классного руководителя». С помощью видеопрезентации участники семинара были проинформированы о современных технологиях психолого-педагогического сопровождения и методическими аспектами их реализации. В завершение семинара была проведена организационно-деятельная игра «Психолого-педагогическое сопровождение семейного воспитания школьников». Педагогом-психологом проводились тренинговые занятия по развитию мотивации достижения успеха и развитию актуальных навыков и умений по организации психолого-педагогического сопровождения семейного

воспитания школьников. Целью практического этапа стало содействие развитию мотивации педагогов к организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания. Для достижения этой цели в школе осуществлялись мероприятия по совершенствованию научно-методической деятельности, которая предусматривала поиск и применение новых форм и методов методической работы, изучение и распространение педагогического опыта. Например, в школе была проведена методическая неделя, в программе каждый день был тематическим. Так, первый день был Днем семейного воспитания. В этот день состоялось открытие методической выставки педагогических идей, находок и достижений, мастер-классы классных руководителей, учителей-предметников. В День развития, совершенствования и роста прошли тренинг профилактики коммуникативных барьеров во взаимодействии с родителями и индивидуальные методические консультации. В День дискуссии, поисков и находок педагоги участвовали в круглом столе «Психолого-педагогическое сопровождение семейного воспитания школьников: проблемы, поиски, перспективы». День научно-методического сопровождения начался с заседания методических объединений учителей, классных руководителей, а завершился психологическими консультациями для начинающих педагогов. Последний день недели был Днем диагностики, координации и коррекции, в рамках которого состоялись диагностика умений организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания, методический ринг «Инновационное и традиционное в воспитательной деятельности семьи» и методическое совещание, в котором приняли участие директор школы, его заместители и председатели методических объединений, по вопросам подведения итогов методической недели и прогнозирования дальнейшей работы по развитию мотивации педагогов к организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания. На заключительном контрольно-оценочном этапе с целью выявления рассогласования между желаемым и реальным уровнями развития мотивации педагогов была

разработана программа коррекции развития мотивации педагогов, которая предусматривала индивидуальную работу с теми педагогами, у которых не состоялось или незначительно состоялось развитие мотивации.

Реализация условия «совершенствование знаний педагогов и приобретение ими опыта организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания с использованием интерактивных методов» происходила за счет организации школьной методической службой нестандартных форм обучения педагогов, среди которых были методические фестивали, методические недели, мастер-классы, методические ринги, семинары-практикумы, методические выставки, методические аукционы, на которых применялись дискуссии, дебаты, презентации, интерактивные упражнения и игры. Принимая участие в методических мероприятиях, педагоги имели возможность получить необходимые знания об организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания, методику его организации и овладеть определенными навыками и умениями его внедрения в практику, создавать необходимые условия для успешного семейного воспитания, осуществлять его организацию и оценку.

Так, например, использовались методы прогнозирования, выдвижения и отбора, а именно: метод отсеивания, обобщения идей, «Генерирование идей 6-3-5», идеи Дельфи, мозговой штурм, «Карусель».

Приобретение и совершенствование педагогами средств и опыта привлечения родителей к осознанной воспитательной деятельности в семье осуществлялось в ходе деловой игры «Метаплан», которую применяли во время проведения семинара-практикума. С помощью данной игры решались проблемы организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания, построения новой модели взаимодействия с родителями.

Работа проходила по следующим этапам:

I. Ведущий формулировал проблему, разделял участников на малые группы.

II. Ведущий предлагал ответить на вопросы для решения проблемы: Какова ситуация в действительности? Какой должна быть идеальная ситуация? Почему реальная ситуация не является реальной? Что необходимо предпринять для изменения ситуации? Какие есть ресурсы для реализации указанных предложений? Во время обсуждения вопросов учитывались следующие аспекты условий: социальные, организационные, кадровые, содержательные, психологические, материальные и т. п.

III. В течение определенного времени в малых группах обсуждали вопросы, формулировали и записывали свои предложения.

IV. Каждая малая группа презентовала предложения на каждый вопрос по очереди и отвечала на дополнительные вопросы групп.

V. Осуществлялось всеобщее обсуждение и выбор наилучшего предложения.

Реализация условия «организация творческого взаимодействия субъектов психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания» происходило за счет создания положительного социально-психологического климата в воспитательной среде; установления субъект-субъектных отношений субъектов воспитания, гуманизации отношений; организации в воспитательном процессе совместной деятельности субъектов воспитания. Большинство педагогов предпочитают делать все самим, не привлекая к разработке и подготовке воспитательных мероприятий учащихся, родителей, общественность, а у большинства учащихся отсутствует опыт совместной деятельности. Учитывая это, для организации эффективного взаимодействия субъектов воспитания педагогам было предложено использовать коллективные творческие дела (КТД), которые предусматривают совместную деятельность субъектов воспитания в подготовке, организации и проведении их, а также насыщение воспитательного процесса интерактивными формами и методами. Это способствует развитию коммуникативных умений, социальной креативности и овладению педагогами и учащимися средствами и опытом организации совместной деятельности и общения. Наиболее сложным для большинства

педагогов оказалось отказаться от авторитарного стиля взаимодействия с родителями, что проявляется в нетерпимости к иному мнению, нотациях, приказах, категорических требованиях. Было обращено внимание педагогов на то, что взаимодействие как основа воспитательного процесса должно быть на основе взаимоуважения, взаимопонимания, доверия и должно стимулировать рост самоактивности ребенка, создавать возможности для удовлетворения его актуальной потребности в самореализации и самоутверждении. С целью развития творческого взаимодействия для педагогов было проведено тренинговое занятие. Во время него участники были ознакомлены с научными основами гуманизации взаимодействия и приняли участие в упражнениях и играх, направленных на развитие эффективного общения, умения взаимодействовать в команде, принятии нестандартных решений, творчества, субъект-субъектных отношений, рефлексии, позитивного отношения к себе и другим. Например, на тренинговом занятии было предложено упражнение «Разговор со сменой позиций». Ведущий тренинга предлагал участникам разбились на микрогруппы по три участника. В каждой микрогруппе участники распределили между собой роли: Мечтатель, Скептик, Реалист. Затем каждая микрогруппа выбирала актуальную, на их взгляд, воспитательную проблему и обсуждалась с позиции Мечтателя, Скептика и Реалиста. На следующем этапе члены микрогруппы менялись ролями и обсуждали ту же проблему. В ходе упражнения каждый участник побывал во всех трех позициях. По завершении упражнения участники каждой микрогруппы делились впечатлениями, трудностями, чувствами, темой проблемы и способом ее решения. Еще одним интересным упражнением оказалась «Семь заповедей классного руководителя», которая предусматривала выполнение задания в малых группах. Каждая малая группа получала листы с незаконченными предложениями, обсуждала их и должна была составить и записать на этом листе предложения-заповеди классного руководителя. Например, «Гуманно ориентированный педагог, классный руководитель:

1. Любит детей... (понимает и чувствует внутренний мир каждого ребенка).

2. Предоставляет возможность... (делиться своими мыслями, чувствами, дает право на ошибку).

3. Интересуется... (жизнью ребенка, потребностями и мотивами его деятельности).

4. Поддерживает... (оказывает реальную помощь в решении проблем).

5. Направляет... (на овладение общечеловеческими ценностными ориентирами).

6. Признает... (уникальность и неповторимость каждой личности, не сравнивает детей).

7. Развивает... (и стимулирует естественный потенциал ребенка)».

Каждая малая группа презентовала результаты своей работы, по завершению все участники обсуждали спорные или интересные предложения-заповеди.

Кроме тренингового занятия, педагогам предлагалось вести дневники самонаблюдения собственного поведения и эмоционального реагирования по следующим критериям: умение свободно высказывать мнение, не подавляя окружающих; открытость восприятия, что предполагает эмпатийное понимание, терпимое слушание ученика, заинтересованное внимание и стремление понять другую точку зрения; толерантное отношение к ошибкам; позитивное отношение к неожиданным индивидуальным проявлениям личности родителей; доверие к возможностям и способностям ученика; уверенность в ценности личностного опыта родителей.

Отметим, что изменения и совершенствование моделей поведения и деятельности педагогов, родителей и учащихся, то есть развитие взаимодействия субъектов воспитательного процесса на гуманистических принципах, были направлены на поддержку и обновление традиций семейного воспитания, на удовлетворение потребностей и интересов участников воспитательного процесса, осуществлялись в ходе совместной

подготовки и организации коллективных проектов, командных соревнований, конкурсов и игр, выполнении заданий в творческих группах.

Например, в школе был проведен квест на знание истории родного села. Это командная игра, в ходе которой участники приобретали опыт бесконфликтного и эффективного взаимодействия, умение слушать, поддерживать друг друга, договариваться, доверять, принимать совместное решение и нести за него ответственность. В игре приняли участие ученики 5-7-х, 8-9-х, 10-11-х классов и педагоги, которые в ходе соревнования перемещались по территории села. В начале игры участники формировали команды из 6-9-е учащихся и 3-х педагогов. Команды проходили короткий инструктаж и получали задания, материалы игры и реквизит. Во время игры команды решали логические задачи, выполняли поиск на местности, строили оптимальные маршруты перемещения, искали оригинальные решения и подсказки. После завершения очередного задания переходили к выполнению следующего. Победителем стала команда, которая выполнила все задания быстрее всех. Преимуществом такого мероприятия было то, что в при подготовке квеста и его проведении была создана организаторская группа, в которую вошли учителя, родители и ученики, которые совместно разрабатывали задания и маршруты, готовили реквизит и награды.

Осуществление контроля, анализа и регулирования происходило на каждом этапе подготовки организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания, к которому привлекались все участники этого процесса. Для этого использовались посещение и взаимопосещение воспитательных мероприятий, анкеты, опросы, отчеты, выставки достижений, организовывались дискуссии и обсуждения результатов.

Таким образом, внедрение определенных педагогических условий способствовало реализации системы организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания. Следует отметить, что его средствами были определены формы и методы работы, описанные выше. Во время

реализации системы психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания, в случае если не получались ожидаемые результаты, была предусмотрена соответствующая коррекция факторов, педагогических условий, научно-методического сопровождения, форм и методов. Однако в ходе эксперимента необходимости в проведении коррекции не было. Следовательно, поэтапная реализация системы психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания в соответствии с определенными факторами и педагогическими условиями, а также формами и методами их реализации, обеспечила эффективность его реализации.

2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы по организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников и их анализ

Согласно целям и задачам исследования изучение методологических, теоретических и практических основ организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников сочеталось с педагогическим экспериментом, который проходил в реальном воспитательном процессе общеобразовательной школы. Экспериментальная деятельность предполагала проверку системы организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников, а также реализацию определенных педагогических условий: актуализация мотивации педагогов к осуществлению психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников, совершенствование знаний педагогов и приобретение ими опыта организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников с использованием интерактивных методов, организация творческого взаимодействия субъектов психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников.

В исследовании были использованы следующие методы: наблюдение, анкетирование, тестирование, контент-анализ, экспертные оценки. Во время проведения эксперимента проводился анализ полученных результатов, применялся метод математической статистики для обработки и сравнения результатов количественного и качественного анализа полученных данных.

Экспериментальная работа проводилась в естественных условиях, происходила без изменений структуры и хода учебно-воспитательного процесса общеобразовательной школы пгт. Черноморское.

Констатирующий этап опытно-экспериментальной работы предусматривал изучение реального состояния организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников, по результатам которого разрабатывалась система его эффективной реализации, определялись педагогические условия. Оценка состояния организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников проходила с использованием специфического диагностического инструментария, подобранного отдельно для каждого его критерия с учетом показателей (таблица 2.1.).

Таблица 2.1

Диагностическая карта изучения уровня организованности психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания

Критерий	**Показатели**	**Методы диагностики**
Обеспечивающий	Обеспеченность воспитательного процесса и использование необходимыми помещениями, техническим оснащением, нужным инвентарем. Создание и использование информационно-методического обеспечения психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания. Создание школьной системы подготовки педагогов к психолого-педагогическому	Контент-анализ, беседа.

	сопровождению семейного воспитания.	
Процессуальный	Осуществление организационно-методического сопровождения психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания. Стимулирование педагогов к психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания поддержка их инициатив. Положительный социально-психологический климат в школе. Насыщенность и систематичность использования в воспитательном процессе в семьях учащихся новых воспитательных идей, форм, методов и технологий. Соответствие решений воспитательной проблемы особенностям семьи, запросам и потребностям субъектов воспитательного процесса.	Опрос. Экспресс-методика оценки социально-психологического климата в коллективе (А. Михайлюк, Л. Шалито). Методика изучения психологического климата в коллективе (А.Лутошкин). Диагностика делового, творческого и морального климата в коллективе. Контент-анализ, анкета. Методика изучения удовлетворенности педагогов жизнедеятельностью в учебном заведении (Е. Степанов). Методика изучения удовлетворенности учащихся школьной жизнью (А. Андреев).
Личностный	Личностное развитие педагогов, родителей, учащихся.	Методика «Ценностные ориентации» (М.Рокич). Методика «Ценностный опросник» (Ш. Шварц). Методика «Закончи предложение» (И.Дерманова). Тест «Размышления

		о жизненном опыте» (Н. Щуркова). Методика определения общественной активности (Е.Степанов).

С целью определения эффективности реализации разработанной в ходе исследования системы организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы было проведено повторное диагностирование по вышеуказанным критериям в экспериментальной и контрольной группах. По результатам диагностической работы были выявлены качественные изменения уровня организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников.

Анализ бесед с педагогами на контрольном этапе эксперимента дает основания для вывода о том, что педагоги стали активнее изучать и внедрять в практику психолого-педагогическое сопровождение семейного воспитания школьников, их отношения с родителями гармонизировались. Отмечены положительные изменения в отношениях с родителями учеников, что проявлялось в их активности в воспитательных творческих делах, полезно-общественных акциях; существенно уменьшилась агрессивное поведение школьников и конфликты в ученических коллективах.

По мнению педагогов, обеспечение активного участия каждого ученика в воспитательном процессе, налаживание сотрудничества педагогов, учащихся и родителей и принятие совместных решений способствовали улучшению содержания семейного воспитания, что обеспечило развитие у учащихся ответственности, самостоятельности, умения работать в команде, рефлексивных способностей, способности высказывать и отстаивать собственное мнение, критически воспринимать информацию, творчески решать проблемы.

Педагоги получали положительный опыт организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников, активизировали самообразование по вопросам семейного воспитания, стали целесообразнее применять формы и методы в воспитательном процессе.

Системное оценивание эффективности организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников требует анализа количественных результатов контрольного диагностирования и их сравнение с результатами констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы. Рассмотрим динамику уровней организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников по каждому критерию. Так, результаты контрольного диагностирования представлены в таблице 2.2.

Таблица 2.2

Результаты сформированности организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников в экспериментальной и контрольной группах после эксперимента (в%)

Критерии	Уровни сформированности							
	высокий		достаточный		средний		низкий	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Обеспечивающий	28,7	2,6	57,1	11,7	11,2	51,3	3	34,4
Процессуальный	32,5	10,3	60,2	16,5	7,1	35,7	0,2	37,5
Личностный	20,8	6,3	55,5	21	19,2	42,6	4,5	30,1

Как свидетельствуют результаты, после проведения экспериментальной работы показатели экспериментальной группы значительно превышают показатели контрольной.

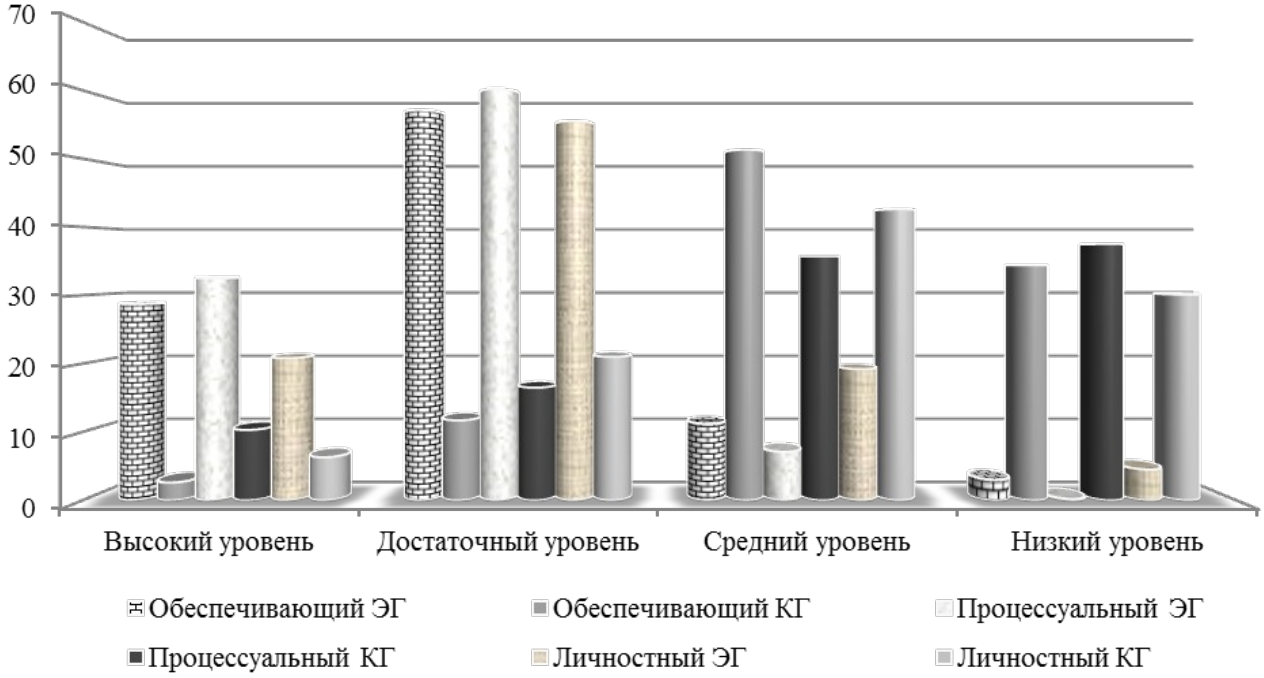
Так, по обеспечивающему критерию высокий уровень определен у 28,7% (ЭГ) и 2,6% (КГ), достаточный – 57,1% (ЭГ) и 11,7% (КГ), средний – 11,2% (ЭГ) и 51,3% (КГ), низкий – 3% (ЭГ) и 34,3% (КГ).

По процессуальному критерию на высоком уровне было выявлено – 32,5% (ЭГ) и 10,3% (КГ), на достаточном – 60,2% (ЭГ) и 16,5% (КГ), на среднем 7,1% (ЭГ) и 35,7% (КГ), на низком – 0,2% (ЭГ) и 37,5% (КГ).

По личностному критерию было обнаружено на высоком уровне – 20,8% респондентов (ЭГ) и 6,3% (КГ), на достаточном – 55,5% (ЭГ) и 21% (КГ), на среднем – 19,2% (ЭГ) и 42,6% (КГ), на низком – 4,5% (ЭГ) и 30,1% (КГ). Для наглядности полученные после эксперимента обобщенные результаты сформированности организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания экспериментальной и контрольной групп представлено в диаграмме 2.1.

Диаграмма 2.1

Сравнительные данные уровней сформированности организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников на заключительном этапе эксперимента



Анализ результатов общего уровня организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников также подтверждает вышесказанное (таблица 2.3).

Таблица 2.3

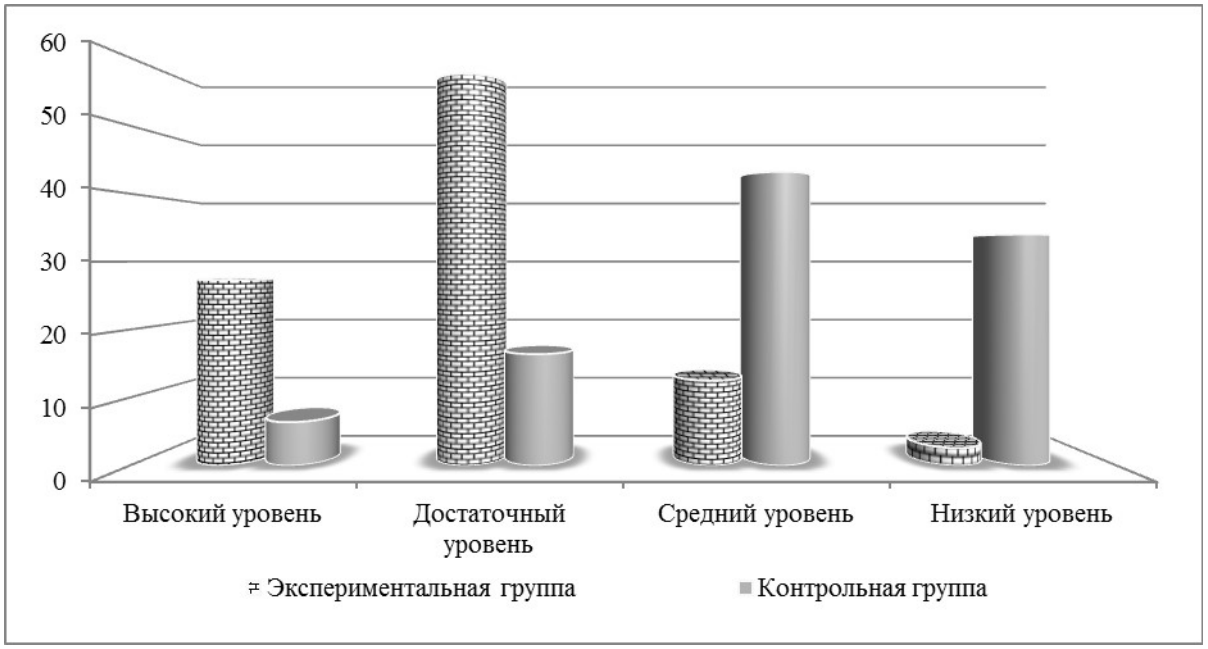
Общий уровень организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников на заключительном этапе экспериментальной работы

Критерии Группа	высокий %	достаточный %	средний %	низкий %
ЭГ	27,3	57,6	12,5	2,6
КГ	6,4	16,4	43,2	34

Обобщенные данные по всем критериям позволили установить, что: на высоком уровне находятся – 27,3% (ЭГ) и 6,4% (КГ), на достаточном – 57,6% (ЭГ) и 16,4% (КГ), на среднем – 12,5% (ЭГ) и 43,2% (КГ), на низком – 2,6% (ЭГ) и 34% (КГ) (диаграмма 2.2).

Диаграмма 2.2

Сравнительные данные уровней сформированности организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников на заключительном этапе эксперимента



Для более детального изучения эффективности экспериментальной деятельности необходимо сравнить результаты, полученные на констатирующем и формирующем этапах эксперимента (таблица 2.4). Зафиксированные в таблице 2.4. экспериментальные результаты

свидетельствуют о значительных положительных изменениях, которые произошли в экспериментальной группе, и незначительное улучшение результатов в контрольной группе. Так, значительные изменения оказались в экспериментальной группе на достаточном уровне всех критериев: по обеспечивающему – до начала эксперимента – 9,1%, а после – 57,1%, по процессуальному до начала – 15,3% и после – 60,2%, по личностному до начала – 20,8%, после – 55,5%.

Таблица 2.4

Сравнительные данные уровней сформированности организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников на заключительном этапе эксперимента экспериментальная и контрольная группа (в %)

Критерии		Уровни сформированности							
		высокий		достаточный		средний		низкий	
		ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Обеспечивающий	конст.	1,2	1,9	9,1	10	50,8	52,7	38,9	35,4
	контр	28,7	2,6	57,1	11,7	11,2	51,3	3	34,4
Процессуальный	конст.	10,1	9,3	15,3	16,5	32,5	35,7	42,1	38,5
	контр	32,5	10,3	60,2	16,5	7,1	35,7	0,2	37,5
Личностный	конст.	5,8	6,3	20,8	19,6	40,5	41,5	32,9	32,6
	контр	20,8	6,3	55,5	21	19,2	42,6	4,5	30,1

Существенно улучшились результаты в экспериментальной группе на высоком уровне: по обеспечивающему критерию до начала эксперимента было выявлено – 1,2%, после – 28,7%, по процессуальному критерию до

начала – 10,1%, после – 32,5%, по личностному критерию к началу – 5,8% и после – 20,8%.

Значительно уменьшились результаты экспериментальной группы на среднем и низком уровнях. Так, по обеспечивающему критерию средний уровень до начала эксперимента составлял 50,8%, после – 11,2%, а низкий – 38,9% и 3% соответственно. По процессуальному критерию на удовлетворительном уровне до начала – 32,5%, после – 7,1%, а низкий уровень до начала – 42,1%, после – 0,2%. По личностному критерию на среднем уровне до начала – 40,5%, после – 19,2%, а критерию на низком уровне до начала – 32,9%, после – 4,5%.

В контрольной группе без изменений оказался высокий уровень личностного критерия (до и после эксперимента – 6,3%), средний уровень процессуального критерия (до и после эксперимента – 35,7%), достаточный уровень процессуального критерия (до и после эксперимента – 16,5%).

Наибольшие изменения произошли на низком уровне по обеспечивающему критерию – до начала – 35,4%, после – 34,4%, по процессуальному критерию – к началу – 38,5%, после – 37,5%, по личностному критерию – 32,6%, после – 30,1%.

Улучшение результатов более 1% произошло на среднем уровне: обеспечивающий критерий – до начала – 52,7%, после – 51,3%, личностный критерий – 41,5% и 42,6% соответственно. Незначительные изменения произошли на высоком уровне по обеспечивающему критерию: на высоком уровне – до начала – 1,9%, после – 2,6%, процессуальному критерию – до начала – 9,3%, после – 10,3%, а также на достаточном уровне – до начала – 10%, после – 11,7%.

Наглядно динамику изменений результатов в экспериментальной и контрольной группах в начале и в конце эксперимента представлены в таблице 2.5.

Таблица 2.5

Сравнительные данные уровней сформированности организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников на заключительном этапе эксперимента экспериментальная и контрольная группа (в %)

Этапы эксперимента	Уровни сформированности							
	высокий		достаточный		средний		низкий	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Констатирующий	5,7	5,8	15,1	14,9	41,3	42,9	37,9	36,4
Контрольный	27,3	6,4	57,6	16,4	12,5	43,2	2,6	34

В целом, как свидетельствуют сравнительные данные, приведенные в таблице 2.5, в экспериментальной группе оказались лучшие результаты организованности психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания: высокий уровень – 27,3% (на констатирующем этапе – 5,7%), на достаточном уровне выявлено 57,6% (на констатирующем этапе – 15,1%), на среднем уровне – 12,5% (на констатирующем этапе – 41,3%), на низком 2,6% (на констатирующем этапе – 37,9%).

В контрольной группе результаты изменились незначительно: высокий уровень – 6,4% (на констатирующем этапе – 5,8%), достаточный – 16,4% (на констатирующем этапе – 14,9%), средний – 43,2% (на констатирующем этапе – 42,9%), низкий – 34% респондентов (на констатирующем этапе – 36,4%). Полученные результаты свидетельствуют об отсутствии изменений в организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания, если не будет проводиться соответствующая целенаправленная

работа. Наглядно динамику изменений результатов в экспериментальной и контрольной группах в начале и в конце эксперимента представлены в диаграмме 2.3.

Диаграмма 2.3

Сравнительные данные уровней сформированности организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников на заключительном этапе эксперимента



Как видно из диаграммы 2.3, после формирующего эксперимента значительно изменились результаты уровней сформированности организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания. Так, в экспериментальной группе на высоком уровне показатели увеличились на 21,6% (в контрольной группе на 0,6%), на достаточном уровне – на 42,5% (в контрольной группе на 1,5%), на среднем уровне показатели уменьшились на 28,8% (в контрольной группе – увеличились на 0,3%) и на низком – на 35,3 % (в контрольной группе уменьшились на 2,4%).

Представим математическую обработку полученных результатов формирующего эксперимента, данные которого приведены в таблице 2.5. Целью обработки его результатов с помощью статистических методов было выявление достоверности результатов, полученных в ходе экспериментальной деятельности.

Расчет эмпирического значения χ^2 на заключительном этапе формирующего эксперимента ($\chi^2_{эмп\ ф}$ =) осуществлялся по такой же формуле и алгоритму, что и на констатирующем этапе.

???? ?2=?????=1??1?? ?1?2?1+?1

, (2.1.)

где N = 100, M = 100, L = 4, n=(27,3; 57,6; 12,5; 2,6), m=(6,4; 16,4; 43,2; 34).

Промежуточные расчеты приведены в приложении 2.

Эмпирическое значение критерия χ^2 на заключительном этапе формирующего эксперимента $\chi^2_{эмп\ ф}$ =79,76. То есть, эмпирическое значение критерия χ^2 сравнения экспериментальной и контрольной групп на заключительном этапе опытно-экспериментальной работы значительно больше критического значения $\chi^2_{0,05}$ = 7,82. Таким образом, достоверность различий характеристик контрольной и экспериментальной групп относительно уровня сформированности психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания после формирующего эксперимента составляет 95%.

Чтобы быть более уверенными, что положительная динамика в уровне сформированности психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания в экспериментальной группе произошла именно за счет проведенного эксперимента возникла дополнительно определено эмпирическое значение критерия χ^2 сравнения экспериментальной группы на констатирующем этапе и после формирующего эксперимента (контрольном этапе). Эмпирическое значение критерия χ^2 такого сравнения согласно

расчету, представленному в приложении Г, составляет 85,17, что значительно больше критическое значение критерия $\chi^2_{0,05}$=7,82.

Таким образом, с вероятностью 95% можно утверждать, что в результате формирующего эксперимента произошли значительные положительные изменения в уровне организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания в экспериментальной группе.

Также было определено эмпирическое значение критерия χ^2 сравнения контрольной группы на констатирующем и заключительном этапах опытно-экспериментальной работы. Эмпирическое значение критерия χ^2 такого сравнения в контрольной группе составляет 0,18, что значительно меньше критического значения $\chi^2_{0,05}$=7,82 (расчеты представлены в приложении 2).

Итак, в контрольной группе за период проведения формирующего эксперимента не произошло значительных изменений в уровне сформированности организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников, так как не проводилась целенаправленная экспериментальная работа по исследуемой теме.

Следовательно, полученные результаты подтверждают эффективность системы организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников.

Выводы по второй главе

В ходе реализации опытно-экспериментальной деятельности были получены результаты, позволяющие сформулировать следующие выводы:

К критериям сформированности организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников относятся: обеспечивающий, процессуальный и личностный. Каждый из выделенных критериев характеризуется специфическими показателями, а их совокупные проявления образуют уровни: высокий, достаточный, средний, низкий.

Определены и реализованы в экспериментальной деятельности педагогические условия организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников, среди которых: актуализация мотивации педагогов к организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания, совершенствование знаний педагогов и приобретение ими опыта организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников с использованием интерактивных методов, организация творческого взаимодействия субъектов психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников.

Диагностика организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников осуществлялась с помощью опросов, наблюдения, контент-анализа, бесед, анкетирования, тестирования, метода экспертных оценок. Количественный анализ полученных результатов подтвердил эффективность опытно-экспериментальной деятельности. Так, в экспериментальной группе повысились показатели высокого (на 21,6 %) и достаточного (на 42,5 %) уровней, снизились показатели среднего (на 295,4 %) и низкого (на 35,4 %) уровней. Расчет эмпирического значения χ^2 подтвердил значимость полученных результатов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В исследовании представлено теоретическое обобщение и предложена система организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников в образовательной организации. Результаты проведенного исследования подтвердили правомерность сформулированной гипотезы, показали достижение поставленной цели и эффективность решения выдвинутых задач и дали основания для формулировки следующих выводов:

1. Воспитание представляет собой целенаправленное педагогическое взаимодействие, в ходе которого происходит закономерное, последовательное, непрерывное изменение развития субъектов. Семейное воспитание понимается как активное личностно-преобразующее взаимодействие родителей или лиц, их замещающих (близких родственников, опекунов, усыновителей, приемных родителей, родителей-воспитателей), других членов семьи и детей, а также между детьми в процессе их со-бытия в семейной среде, общения, хозяйственной и досуговой деятельности путем реализации актуальных мотивов-потребностей и социальных ожиданий, духовного обогащения, утверждения и выработки новых семейных ценностей, обретение жизненной компетентности, воспитательного и социального опыта.

2. Раскрыто, что особенности представлений о семейном воспитании характеризуются концептуальностью теоретических представлений. Так, в теориях сущностный смысл семейного воспитания основывается на фундаментальных положениях теорий психодинамического, когнитивного, бихевиористического и гуманистического направления и раскрывается как: социальные отношения между ребенком и родителями; социальное действие, направленное на другого; социальный процесс, обусловленный организацией структуры семьи и жизни ребенка; партнерство родителей и детей в воспитательном процессе; интегрированный процесс взаимодействия и

воздействия всех социально-экономических, духовных, биогенетических факторов. Среди отечественных теорий наиболее весомыми являются: концепция родительского воспитания А.С. Макаренко, модель родительской школы В.А. Сухомлинского, модель семейного воспитания О.А. Захаренко.

3. Выяснено, что организация психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников обусловлено современным положением семьи в социуме, его требованиями к личностному развитию подрастающего поколения, а, следовательно, нацелено на содействие эффективному воспитанию, развитию и социализации ребенка, создание внутрисемейных условий для его самореализации. Для решения актуальных вопросов психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников необходимо насыщение воспитательного процесса интерактивными формами и методами. Психолого-педагогическое сопровождение современного воспитательного процесса в семье осуществляется в общеобразовательных школах как составляющая целостного процесса развития современной школы или как самостоятельное направление ее деятельности.

4. Определены и обоснованы критерии, показатели и уровни организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников. Характеристика критериев обоснована с учетом совокупности показателей: обеспечивающий (обеспеченность воспитательного процесса необходимыми помещениями и их использование; обеспеченность воспитательного процесса техническим оснащением, необходимым инвентарем и их использование; создание и использование информационно-методического обеспечения психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников; создание школьной системы подготовки педагогов к психолого-педагогическому сопровождению семейного воспитания школьников); процессуальный (организационно-методическое сопровождения семейного воспитания; стимулирование педагогов к осуществлению воспитательной деятельности и

поддержка их инициатив; положительный социально-психологический климат в школе; насыщенность и систематичность использования в воспитательном процессе новых воспитательных идей, форм, методов и технологий, моделей воспитательных систем; соответствие выбранных форм и методов решению воспитательной проблемы и особенностям школы, региона, запросам и потребностям субъектов воспитательного процесса); личностный характеризует личностное развитие учащихся, личностное и профессиональное развитие педагогов, сформированность педагогической компетентности родителей. Описаны содержательные характеристики уровней организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников (высокий, достаточный, средний и низкий).

5. Описано содержание опытно-экспериментальной деятельности по организации системы психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников, включавшей в себя учет специфических факторов (социально-педагогический, организационно-методический, психолого-педагогический) и реализацию педагогических условий, среди которых: актуализация мотивации педагогов к организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания; совершенствование знаний педагогов и приобретение ими опыта организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников с использованием интерактивных методов; организация творческого взаимодействия субъектов психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников.

6. Экспериментальное исследование в целом подтвердило эффективность опытно-экспериментальной деятельности по созданию системы организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников. По результатам заключительного этапа эксперимента выявлены существенные положительные изменения по всем критериям организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников в экспериментальной группе: в

экспериментальной группе увеличились показатели высокого уровня на 21,6%, достаточного уровня – на 42,5%, вместе с тем уменьшились показатели среднего уровня на 29,4% и низкого уровня на 35,4 %. Положительные изменения в уровнях организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания школьников контрольной группы являются незначительными или почти отсутствуют.

Результаты проведенного исследования дают основания для вывода о том, что цель достигнута, гипотеза доказана, сформулированные задачи решены, реализация предложенной системы психолого-педагогического сопровождения существенно повышает эффективность семейного воспитания школьников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова, Г. С. Деловые игры : теория и организация / Г. С. Абрамова, В. А. Степанович. – Екатеринбург : Деловая книга, 1999. – 192 с.
2. Абульханова-Славская, К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 335 с.
3. Агеев, В. С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы: монография / В. С. Агеев. – М. : Изд-во моск. Ун-та, 1990. – 240 с.
4. Адлер, А. Воспитание детей. Взаимодействие полов / А. А. Валеева и Р.А. Валеевой; пер с англ. – Ростов н/Д : Феникс, 1998. – 448с. 6.
5. Александровская, Э.М. Психологическое сопровождение школьников: [Учебное пособие для вузов] / Э.М. Александровская, Н.И. Кокуркина, Н.В. Куренкова. – Москва : Академия, 2002. – 208 с.
6. Алєксєєнко, Т.Ф. Сучасні тенденції становлення сім’ї та її виховної функції / Т.Ф. Алєксєєнко // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : наукові записки Рівненського держ. гуманітарного ун-ту. – Рівне, 2000. – № 9. – С.184-188. 52.
7. Бабанский, Ю. К. Комплексный подход к воспитанию учащихся : (в вопросах и ответах) / Ю. К. Бабанский, Г. А. Победоносцев. – К. : Рад. школа, 1985. – 256 с.
8. Бандура, А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с. 80.
9. Безрукова, В. С. Педагогика. Проективная педагогика: (учеб. для индустр.-пед. техникумов : учеб. пособие для инженер. - пед. спец. вузов) / В.С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1996. – 339 с. 57.
10. Бережнова, Е. В. Прикладное исследование в педагогике : монография / Е.В. Бережнова. – Волгоград : Перемена, 2003. – 164 с.

11. Берн, Э. Игры, в которые играют люди: психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры: психология человеческой судьбы / Э. Берн; пер. с англ. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2000. – 480 с. 92.
12. Бех, И. Д. Воспитательный процесс с глубинным психопогружением как инновационная задумка / И. Д. Бех // Педагогика и психология, 2007. – № 4. – С. 5-20. 63.
13. Бим-Бад, Б. М. Педагогический энциклопедический словарь / Б. М. Бим-Бад – М.: Наука, 2008. – 528 с. 76.
14. Битинас, Б. П. Введение в диагностику воспитания / Б. П. Битинас, Н.К. Голубев – М. : Педагогика, 1989. – 160 с.
15. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе / М.Р. Битянова. – М.: Совершенство, 1997. – 298 с.
16. Бойко, А. М. Субьект-субьектные отношения в педагогическом процессе общеобразовательной и высшей школы / А. М. Бойко // Педагогические науки. – 2012. – № 54. – С. 5-14. 93.
17. Бойко, А. М. Теория и методика формирования воспитывающих отношений в общеобразовательной школе : монография / А. М. Бойко. – К. : Вища школа, 1990. – 267 с.
18. Боулби, Дж. Привязанность. / Дж. Боулби – М.: Гардарики, 2003. – 480с. 113.
19. Будинайте, Г. Современные стратегии воспитания глазами семейного психотерапевта / Г. Будинайте // Отечеств. записки – 2004. – № 3. – [Электронный ресурс] – Режим доступа : http://vvww.strana-oz.ru/?numid=18&articIe=865 119.
20. Ващенко, Г. Вибрані педагогічні твори / Г. Ващенко. – Дрогобич: Видавнича фірма «Відродження», 1997. – 214 с. 123.
21. Вебер, М. Понятие социологии и “смысла” социального действия / М. Вебер // Общая социология :хрестоматия / [сост.: А.Г. Здравомыслов, Н.И. Лапин] ; пер. В.Г. Кузьминов; под общ. ред. Н.И. Лапина – М.: Высш. шк., 2006. –783 с. 131.

22. Гинецинский, В. И. Основы теоретической педагогики / В. И. Гинецинский. – СПб.: ПИТЕР, 1992. – 151 с. 164.
23. Глуханюк, Н. С. Психология профессионализации педагога / Н.С. Глуханюк. – 2-е изд., доп. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. – 261 с.
24. Голиков, Н. А. Профессиональные затруднения преподавателей высшей школы и их коррекция : монография / Н. А. Голиков. – М. : Экшен, 2007. – 240 с.
25. Гришина, Т. В. Образовательная технология как объект методической работы / Т. В. Гришина. – Харьков : Основа, 2003. – 96 с.
26. Даль, В. И. Толковый словарь русского языка. Современное написание / В. И. Даль. – М.: АСТ, 2010. – 815 с.
27. Демакова, И. Д. Воспитательная деятельность педагога в современных условиях / И. Д. Демакова. – Санкт-Петербург : КАРО, 2007. – 159 с.
28. Джайнотт Х. Дж. Родители и дети / Хайм Дж. Джайнотт – М.: Знание, Народный университет, 1986. – 96 с. 192.
29. Диагностика эмоционально-нравственного развития / Ред. и сост. И. Б. Дерманова. – СПб.: ПИТЕР, 2002. – 176 с.
30. Дюркгейм, Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение / Э. Дюркгейм; пер. с фр. А.Б. Гофмана. – М.: Канон, 1995. – 352 с. 207.
31. Зверева, М. В. О понятии «дидактические условия» / М. В. Зверева // Новые исследования в педагогических науках. – М. : Педагогика. – 1987. – № 1. – С. 29-32.
32. Зимняя, И. А. Воспитательная деятельность образовательного учреждения как объект комплексной критериальной оценки (к постановке проблемы исследования) / И. А. Зимняя. – М.: Знание, 2007. – 34 с.
33. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К., 1997. – 208 с. 254.

34. Иванова, Г. П. Освоение нравственных ценностей учащимися общеобразовательных школ в современных условиях : монография / Г.П.Иванова – М. : Социум, 2001. – 160 с. 258.
35. Ильина, Т. А. Педагогика : учеб. пособ. / Т. А. Ильина. – М. : «Школьная пресса», 2005. – 328 с. 265.
36. Касьянова, О. М. Мониторинг управления образовательной организацией / О. М. Касьянова. – Харьков, 2004. – 150 с. 294.
37. Коберник, О. М. Психолого-педагогічне проектування виховного процесу в сільській загальноосвітній школі : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07 / О.М.Коберник ; Центр. ін-т післядипломної пед. освіти АПН України. – К., 2000. – 466 с. 312.
38. Кобзарева, И.И. Психологическое сопровождение как направление деятельности психологической службы в системе профильного обучения / И.И. Кобзарева. – Наука. Инновации. Технологии. – 2010. – №4. – С. 95-101.
39. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: «Академия», 2000. – 176 с. 318.
40. Коротаева, Е. В. Педагогические взаимодействия и технологии: монография / Е. В. Коротаева. – Уральский государственный педагогический университет. – М. : Academia, 2007. – 256 с.
41. Краткий психологический словарь / Ред.-сост. Л. А. Карпенко ; Под общ.ред. А. П. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Ростов-на-Дону: «Феникс»,1998. – 512 с. 351.
42. Кремень, В. Г. Вища освіта в соціокультурних змінах сучасності / В. Г. Кремень // Вища освіта Україна, 2007. – № 3. – С. 9-13. 353-356.
43. Крикунова, Т. К. Практическая педагогика : Воспитательная работа в среднем специальном учебном заведении : учеб. пособ. для студ. пед. вузов / Т. К. Крикунова. – М. : Академия, 1999. – 152 с. 362.
44. Ксензова, Г. Ю. Психологиеские основы воспитательной деятельности учителя / Г. Ю. Ксензова – М. : Центр «Педагогический поиск», 2004. – 224 с.

45. Кульневич, С. В. Воспитательная работа в современной школе : от колективизма к взаимодействию : учеб.-метод. пособ. / С. В. Кульневич, Т.П.Лакоценина. – Ростов-на-Дону : Учитель, 2006. – 272 с. 374.
46. Кульневич, С. В. Педагогика личности: от концепций до технологий : учеб. пособ. / С. В. Кульневич. – Ростов-на-Дону : Учитель, 2001. – 160 с. 375.
47. Курлянд, З. Н. Педагогика высшей школы : учеб. пособ. / З. Н. Курлянд, Г.И.Хмелюк, А. В. Семенова и др. – К. : Знание, 2007. – 495 с. 382.
48. Мардахаев, Л.В. Социальная педагогика : учебник / Л.В. Мардахаев. – М. : Гардарики, 2005. – 269 с. 337.
49. Методы системного педагогического исследования / под ред. Н.В.Кузьминой. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с. 441.
50. Москаленко, В. В. Психология социального влияния : уч. пособ. / В.В. Москаленко – К. : Центр учебной литературы, 2007. – 448 с. 450.
51. Мудрик, А.В. Социальная педагогика : учеб. [для студ. пед. вузов] / А.В.Мудрик ; под ред. В.А. Сластенина. – [3-е изд., испр. и доп.]. – М. : Академия, 2000. – 200 с. 356.
52. Новая философская энциклопедия. В четырех томах. [Електронний ресурс] / Научно-ред. совет: В. С. Степин, А. А. Гусейнов, Г. Ю. Семигин. М., Мысль, 2010. – Режим доступа: http://elibra.ru/read/253222-novaya-filosofskaya-yenciklopediya.-tom-pervyj.html 464.
53. Новиков, Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д. А. Новиков. – М. : МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.
54. Новикова, Л. И. «Воспитательное пространство» как открытая система (Педагогика и синергетика) / Л. И. Новикова, М. В. Соколовский // Общественные науки и современность. – 1998. – № 1. – С.132-134. 466.
55. Парсонс, Т. О социальных системах / Т. Парсонс ; под ред. В.Ф. Чесноковой, С.А. Белановского. – М. : Академ. Проект, 2002. – 832 с. 382.
56. Педагогика : Большая современная энциклопедия / Сост. Е. С. Рапацевич. – Мн. : «Современное слово», 2005. – 720 с. 447

57. Педагогика : учеб пособ. для студ. пед. вузов и пед. колледжей / Под. ред. П.И. Пидкасистого. – М. Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
58. Педагогика : учеб. пособ. для студ. пед. институтов / под ред. Ю.К.Бабанского. – М., Просвещение, 1983. – 603 с. 506.
59. Педагогика школы / Под ред. Г. И. Щукиной. – М. : Просвещение, 1977. – 384 с.
60. Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии / Под ред. С.А.Смирнова. 4-е изд. испр. – М., 2000. – 512 с.
61. Песталоцци, Й. Г. Избранные педагогические сочинения : в 2 томах / Й.Г.Песталоцци. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 1. – 333 с. 518.
62. Плугина, М. И. Система психолого-акмеологического сопровождения преподавателей высшей школы : монография / М. И. Плугина. – Ставрополь, РИО ИДНК, 2006. – 274 с.
63. Подласый, И. П. Педагогика: учебник / И. П. Подласый. – М. : Издательство Юрайт, 2011. – 574 с.
64. Поляков, С. Д. Основы теории инновационных процессов в сфере воспитания : дисс. … д-ра пед. наук : 13.00.01 / С. Д. Поляков ; Рос. акад. образования, Ин-т теорет. педагогики и междунар. исслед. в образовании – Ульяновск, 1993. – 398 с. 546.
65. Радул, В. В. Цілісність та системність у педагогічних дослідженнях / В.В.Радул // Рідна школа. – 2004. – № 6. – С. 12-14. 578.
66. Роджерс, К. Брак и его альтернативы. Позитивная психология семейных отношений / Роджерс К. ; пер. с англ. Е. Г. Разановой. – М. : Этерна, 2006. – 320 с. 454.
67. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. / Роджерс К . ; перевод М.М.Исениной; под ред. д.п.н. Е.И.Исениной. – М. : Прогресс, 1994. – 480 с. 455.
68. Рожков, М. И. Теория и методика воспитания: Учебное пособие для вузов / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова. – М. : Владос-Пресс, 2004. – 384 с. 587.

69. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г.К.Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 2. – 816 с.
70. Сидоренко, Е. В. Технологии создания тренинга: от замысла к результату / Е.В. Сидоренко. – Спб.: Речь; Сидоренко и К, 2007. – 336 с.
71. Скрипченко, О. В. Довідник з педагогіки та психології : навч. посіб. для викладачів та студ. пед. навч. закл. / О. В. Скрипченко, Т. М. Лисянська, Л.О.Скрипченко. – К.: Просвита, 2001. – 216 с. 624.
72. Словарь-справочник по теории воспитательных систем / Сост.П. В. Степанов. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 33 с. 633. 638
73. Соціологія : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / В. І. Волович,М. І. Горлач, В. Г. Кремень та ін. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 808 с. 648.
74. Степанов, Е. Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е. Н. Степанов, Л. М. Лузина – М. : ТЦ Сфера, 2008. – 224с. 654.
75. Таланчук, Н. М. Архитектоника воспитательного процесса : современная концепция и теория воспитания : В 2-х ч. / Н. М. Таланчук. – Казань, 1990. – 206 с. 683.
76. Ушаков, Д.Н. Толковый словарь русского языка / Д.Н. Ушаков. – М. : ООО «Издательство АСТ», 2008. – 1054 с. 129
77. Фромм, Э. Человек для самого себя / Э. Фромм // Психоанализ и этика. – М.: Республика, 1993. – С. 33-36. 594.
78. Фромм, Э. Душа человека. / Э. Фромм/; общ. ред. П. С. Гуревича. – М.: Республика, 1992. –429 с. 595.-662
79. Хоменко, И.А. Концептуализация понятийно-терминологического аппарата семейной педагогики / И.А. Хоменко // Известия Самарского научного центра РАН . –2009. – № 4 (6). – С.887-890. 608.
80. Хорни, К. Невротическая личность нашего времени; самоанализ / Карен Хорни; пер. с англ. В.В. Старовойтова; общ. ред. и послесл. Г.В. Бурменской. – М.: Прогресс: Универс, 1993. – 208с. 610.

81. Щуркова, Н. Е. Образ жизни, достойной Человека, и его формирование у школьника (Методическое пособие для педагогов школы) / Н. Е. Щуркова. – Смоленск, 1995. – 62 с. 772.
82. Ядрихинский, А.М. Психологическое сопровождение личностного развития учащихся в образовательном процессе / А.М. Ядрихинский. – Сибирский педагогический журнал. – 2006. – №6. – С.224-229.
83. Яничева, Т.Г. Психологическое сопровождение деятельности школы. Опыт. Подходы. Находка / Т.Г. Яничева // Журнал практического психолога. – 1999. – №3. – С.101-119.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Мини-тренинг развития коммуникативных умений педагогов

Цель тренинга: содействовать личностному и профессиональному росту, развитию коммуникативных умений, навыка работы в команде.

Задачи:
1) выявить и осознать причины неэффективной коммуникации;
2) содействовать развитию умений и навыков взаимодействия, работы в команде и сотрудничества.

Режим работы: 2 часа 20 минут.

Структура тренинга:
Орг. момент – 2 минуты;
Введение – 3 минуты;
Цель занятия – 2 минуты;
Разминка – 5 минут;
Основная часть – 1 час 50 минут (110 минут);
Рефлексия – 10 минут;
Завершение – 3 минуты.

Ход тренингового занятия:

Название упражнения	Время (мин.)	Ресурсы
Разминка «Фигурные постройки»	5	Музыка
Упражнение «Карамбия»	30	Бланки с заданиями, ручки,
Мозговой штурм «Качества, необходимые для эффективного общения»		Флипчарт, фломастер (доска, мел)
Создание малых групп	5	
Упражнение «Геометрическая композиция»	20	Бумага, цветные фломастеры, карандаши, музыка
Мини-лекция «Эффективное общение»	10	Видеопрезентация
Упражнение «Остров, на котором я живу»	20	Камушки, черепашки, музыка
Упражнение «Групповой портрет»	5	

Рефлексия	10	

Мини-тренинг развития успешности педагогов

Цель тренинга: содействовать личностному и профессиональному росту, развитию уверенности в себе.

Задачи:
1) раскрыть сущностные характеристики успеха и успешности;
2) содействовать позитивному мышлению и отношению к себе, окружающим и миру.

Режим работы: 2 часа.

Структура тренинга:
Орг. момент – 2 минуты;
Введение – 3 минуты;
Цель занятия – 2 минуты;
Разминка – 5 минут;
Основная часть – 1 час 45 минут (105 минут);
Рефлексия – 10 минут;
Завершение – 3 минуты.

Ход тренингового занятия:

Название упражнения	Время (мин.)	Ресурсы
Разминка «Веселый мяч»	10	Мяч
Упражнение «Человек»	5	Бланки с заданиями, ручки
Мозговой штурм «Успех – это …»		Видеопрезентация, флипчарт, фломастер, (доска, мел)
Упражнение «Мои качества успешности»	20	Бумага, цветные фломастеры, карандаши
Упражнение «Великие идеи приходят тогда, когда мир нуждается в них»	20	Блокнот, ручка
Коллаж «Путь, который выбрал Я!»	45	Бумага, журналы, ножницы, клей, фломастеры
Рефлексия	10	

Приложение 2

Расчет критерия χ^2 на констатирующем этапе эксперимента

Уровень сформированности	Кол-во ЭГ (%)	Кол-во КГ (%)			?1? - ?1?
Высокий	5,7	5,8	0,057	0,058	- 0,001
Достаточный	15,1	14,9	0,151	0,149	0,002
Средний	41,3	42,9	0,413	0,429	- 0,016
Низкий	37,9	36,4	0,379	0,364	0,15
Е	100,0	100,0			

$\chi^2_{эмп}$ =100 • 100 • 0,0003059= 3,06

$\chi^2_{эмп\ ф}$= 3,06 < χ^2 =7,82, что свидетельствует о схожести характеристик контрольной и экспериментальной групп с вероятностью 0,05%.

Расчет критерия χ^2 на контрольном этапе эксперимента

Уровень сформированности	Кол-во ЭГ (%)	Кол-во КГ (%)			?1? - ?1?
Высокий	27,3	6,4	0,273	0,064	0,209
Достаточный	57,6	16,4	0,576	0,164	0,412
Средний	12,5	43,2	0,125	0,432	-0,307
Низкий	2,6	34,0	0,026	0,34	-0,314
Е	100,0	100,0			

$\chi^2_{эмп}$ =100•100•0,0079757=79,76,

$\chi^2_{эмп\ ф}$= 79,76 > χ^2 =7,82, что свидетельствует о расхождении характеристик контрольной и экспериментальной групп после формирующего эксперимента с вероятностью 95%.

Расчет критерия χ^2 для контрольной группы

Уровень сформированности	Кол-во КГ (%)	Кол-во КГ (%)			?1? - ?1?			
Высокий	5,8	6,4	0,058	0,064	- 0,006	0,000036	12,2	0,0000029
Достаточный	14,9	16,4	0,149	0,164	- 0,015	0,000225	31,3	0,0000071
Средний	42,9	43,2	0,429	0,432	- 0,003	0,000009	86,1	0,0000001
Низкий	36,4	34,0	0,364	0,34	0,024	0,000576	70,4	0,0000081
Е	100,0	100,0						0,0000182

$\chi^2_{эмп}$ =100•100• 0,0000182=0,18

$\chi^2_{эмп\ ф}$= 0,18 < χ^2 =7,82, что свидетельствует о том, что в контрольной группе не возникло значительных изменений после формирующего эксперимента.

Расчет критерия χ^2 для экспериментальной группы

Уровень сформированности	Кол-во КГ (%)	Кол-во КГ (%)			?1? - ?1?			
Высокий	5,7	27,3	0,057	0,273	- 0,216	0,046656	33	0,0014138
Достаточный	15,1	57,6	0,151	0,576	- 0,425	0,180625	72,7	0,0024845
Средний	41,3	12,5	0,413	0,125	0,288	0,082944	53,8	0,0015417
Низкий	37,9	2,6	0,379	0,026	0,353	0,124609	40,5	0,0030767
Е	100,0	100,0						0,0085167

$\chi^2_{эмп}$ =100•100• 0,0085167= 85,17

$\chi^2_{эмп\ ф}$= 0,18 > χ^2 =7,82, что свидетельствует о том статистически достоверном повышении уровня организации психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания в экспериментальной группе.