Т.П. Симакова, Т.А. Костюкова

ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С СЕМЬЯМИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Статья посвящена осмыслению результатов исследования педагогической позиции, проявляющейся во взаимодействии с родителями обучающихся, проведенного в 2017–2018 гг. среди педагогов общеобразовательных учреждений Московской и Томской областей. Анонимным анкетированием было охвачено 138 педагогов из 45 общеобразовательных учреждений. Вопросы были направлены на изучение отношения педагогов к семьям как субъектам воспитания, развития, обучения детей, изучение цели их взаимодействия, его содержания и организационно-педагогических форм.

Ключевые слова: семья; взаимодействие; образовательные отношения; педагогическая позиция.

Сегодня о проблемах и сложностях взаимоотношений между образовательными учреждениями и семьями обучающихся (воспитанников) говорится на всех уровнях. Активное участие родителей в образовании закреплено законодательством, так же как и их обязанности нести ответственность за физическое, нравственное и интеллектуальное развитие личности ребенка [2]. Образовательные учреждения, согласно требованиям ФГОС ОО (п. 18.2.3), должны обеспечивать «возможность участия обучающихся, их родителей (законных представителей), педагогических работников и общественности в разработке основной образовательной программы общего образования, проектировании и развитии внутришкольной социальной среды, а также в формировании и реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся» [3].

Соответственно, такая государственная установка на приоритет семейного воспитания требует особой позиции образовательного учреждения (администрации и педагогического коллектива), ориентированной на эффективное взаимодействие с семьями. Безусловно, позиция самой семьи в этом взаимодействии играет также немаловажную роль, но здесь мы рассмотрим именно *педагогическую позицию*, так как, во-первых, считаем, что при взаимодействии данных субъектов в образовательном пространстве приоритетная роль принадлежит педагогическому коллективу, а во-вторых, позиции семьи мы уделили достаточное внимание в предыдущих работах [1, 4–6].

Под *педагогической позицией* по взаимодействию с семьями обучающихся в данном случае мы понимаем *систему отношений* педагогов к семьям обучающихся в образовательном пространстве. Она включает в себя *видение педагогами* роли и места семьи в образовании детей; *готовность педагогов* к взаимодействию с семьями обучающихся (психологическая, когнитивная, практическая); *понимание* своей роли во взаимодействии с семьями в образовательном пространстве.

Для изучения данной педагогической позиции был использован метод анонимного опроса педагогов образовательных учреждений Московской и Томской областей. В данном случае выборка двух регионов не преследовала цели сравнения, а была направлена на расширение количества реципиентов. Путем случайного выбора данным исследованием было охвачено 138 классных руководителей, работающих на уровне

основного общего образования, из 45 общеобразовательных учреждений данных регионов России. Им был предложен опросник, состоявший из 15 вопросов, 10 из них – открытые.

Вопросы были направлены на исследование следующих аспектов взаимодействия с точки зрения педагогов:

- отношение педагогов к семьям как субъектам воспитания, развития, обучения детей;
- готовность педагогов к взаимодействию с родителями;
- видение педагогами цели взаимодействия, его возможного содержания и форм;
- ожидания педагогов от участия семей во взаимодействии со школой.

Ожидания педагогов представляют собой желательную степень и содержание активности родителей, в том числе они отражают готовность делегировать родителям, семье определенные функции и виды деятельности в образовательном процессе.

Исследование показало, что точками соприкосновения педагогов и родителей, из которых могут произрастать как конструктивное взаимодействие, так и конфликтные ситуации, чаще всего являются:

- образовательные потребности (запросы) семьи;
- доверие / недоверие в отношениях;
- доступность («безбарьерность» как информационная, так и физическая) / недоступность образовательной среды для родителей;
- причастность к происходящему с ребенком / отстраненность;
- востребованность / невостребованность опыта родителей в школе (жизненного, профессионального).

Относительно *видения педагогами* роли и места семьи в образовании детей, по мнению подавляющего большинства педагогических работников (почти 90%), ответственность за воспитание и образование детей должна, в первую очередь, делегироваться именно семье, остальные на первое место ставят школу и государство. На второе место 36,2% педагогов относят образовательное учреждение, 26,1% респондентов считают, что объединение усилий и разделение ответственности должны осуществляться в первую очередь между двумя социальными институтами: семьей и школой; 17,4% относят государство на второе место; 8,7% включают в круг ответственных общество; 7,2% на второе ме-

сто поставили семью и 4,4% уверены, что ответственность должна делиться между всеми субъектами. Суммарные результаты выборов тех или иных субъектов в качестве ответственных за образование детей отражены на рис. 1.

Из рис. 1 видно, что приоритет в данном случае, безусловно, за семьей; образовательное учреждение и совместная ответственность семьи и школы, хотя и отстают от самой семьи, но значительно опережают остальные институты.

При этом педагоги разделяют роли семьи и школы в таких позициях, как обучение, воспитание и развитие обучающихся. Подавляющее большинство опрошенных отводят семье первостепенное место в воспитании (82,6%), чуть меньше – в развитии (68,8%),

оставляя за собой приоритет в обучении (91,3%). Наглядно результаты представлены на рис. 2.

В то же время обращает на себя внимание оценка педагогами того, насколько позитивно сами семьи влияют на своих детей и доверяют ли им педагоги в данном вопросе. При всех критических оценках современной семьи, тем не менее, только 8,7% педагогов склоняются в сторону отрицательной оценки; 15,9% опрошенных характеризуют данное влияние как «50 на 50», но большинство педагогов (68,1%) все же считают, что во влиянии семьи на ребенка положительного больше, чем отрицательного, при этом полностью позитивным его признают лишь 5,8% из них. Некоторая часть опрошенных (7,3%) затруднилась с ответом на этот вопрос.

Рис. 1. Распределение ответов педагогов о приоритете ответственности за образование ребенка

Рис. 2. Роль, отводимая педагогами семье в воспитании, обучении и развитии ребенка

Далее рассмотрим еще один параметр исследования – *готовность педагогов* взаимодействовать с семьями при обозначенном выше видении роли семьи в образовании. Потребность в таком взаимодействии, согласно нашему исследованию, есть у небольшого числа педагогов. Положительно на этот вопрос ответили лишь 24,6% (условно – «первая группа»). Чего бы хотели достичь педагоги в результате взаимодействия с семьями? Они обозначили свои потребности следующим образом (они расположены по степени значимости – самые важные, по мнению педагогов, на первых позициях):

- выработка единых требований к ребенку;
- совместное решение проблем воспитания и обучения, поиск выхода из трудных воспитательных и учебных ситуаций;
- коррекция поведения учащихся;

– повышение уровня контроля родителей за поведением и успеваемостью детей;

– психологическое просвещение родителей (психология ребенка, трудности школьной адаптации и др.);

– создание условий для благоприятного пребывания детей в ОУ;

– выбор индивидуального маршрута обучения, определение результативных методов воспитания конкретного ребенка;

– повышение собственного мастерства по взаимодействию с семьями обучающихся.

Однозначно отрицательно (сказав, что у них нет такой профессионально-личностной потребности) – 33,3% («вторая группа»). Большая часть тех, кто не имеет потребности во взаимодействии с семьями, отдали ей приоритет в образовании детей. Очевидно,

что «вторая группа» опрошенных педагогов рассматривает взаимодействие с семьями как односторонний процесс, в котором родители, имея приоритет в ответственности за образование ребенка, оказывают поддержку в реализации образовательной деятельности школьников. Сами же педагоги, выполняя свои профессиональные функции, не должны участвовать в решении проблем семейного воспитания ребенка. В процессе дополнительного собеседования с участниками опроса они объясняли это обстоятельство тем, что, по их мнению, родители должны заниматься своими детьми «на своей – домашней территории», а на территории школы детьми занимаются педагоги.

Такая педагогическая позиция – уже один из факторов риска в реализации идей, заложенных в федеральном государственном образовательном стандарте как социальной конвенциональной норме и общественном договоре между семьей, обществом и государством.

Педагоги, заявившие о своей потребности во взаимодействии с семьями и тем самым проявившие свою психологическую готовность, указали на понимание возможного предмета своего участия в таком взаимодействии. Возлагая на родителей в боль-

шей степени ответственность в воспитании и развитии ребенка, более 75% позитивно настроенных педагогов (из «первой группы») сами готовы оказывать поддержку семьям в сфере отношений между детьми и родителями, а также между детьми в классе (56,5% из них); часть педагогов готова оказывать содействие родителям и в вопросах дополнительного образования (24,6%).

Ожидания от семей обучающихся следующие: в первую очередь, *это подготовка ребенка к занятиям, контроле дисциплины и посещения учащимися уроков*; вторыми по значимости являются *проблемы воспитания и развития детей*. Дополнительно к наиболее значимым для взаимодействия вопросам можно добавить ожидания от родителей помощи в организации учебно-исследовательской деятельности ребенка, изготовлении учебно-дидактических пособий и материалов. В целом помощь семьи в учебной деятельности ребенка для педагогов более значима, чем помощь в воспитании и развитии. Минимальные ожидания педагогов связаны с помощью в самооценке и самореализации личности ребенка и материально-финансовой поддержке – на них пришлось лишь по 5% (рис. 3).

Рис. 3. Видение педагогами содержания участия семей обучающихся во взаимодействии со школой

Каким видится педагогам сам процесс взаимодействия с родителями обучающихся? Насколько они *практически* готовы к активности родителей в образовательной деятельности? Прежде всего, выяснилось, что 63,8% опрошенных хотят, чтобы родители по необходимости посещали образовательное учреждение. Категорически не хотят – 24,6%. Остальные (11,6%) либо выдвигают те или иные условия («только если с разумными предложениями» или «только не во время образовательного процесса»), либо в принципе выражают сомнения в целесообразности такого посещения.

Если же все-таки родители оказались в пространстве взаимодействия с сотрудниками образовательного учреждения, каким образом представляется дальнейший процесс их включения, общения, деятельности (совместной или индивидуальной)? Как он должен быть организован с точки зрения педагогов?

В основном они говорят о «привлечении родителей к активному участию». Каковы ожидания педаго-

гов в этой части взаимодействия? Опрос дает следующие варианты ответов:

- 1) посещение сайта школы, регулярный просмотр электронного дневника, вход в электронную школу – 94%;
- 2) посещение родительских собраний – 86%;
- 3) участие в мероприятиях, проводимых в школе / классе (как правило, воспитательная или досугово-развлекательная деятельность) – 72%;
- 4) работа в коллегиальных органах управления школой и / или органах родительского самоуправления – 69%;
- 5) взаимодействие с классным руководителем и учителями-предметниками по вопросам образовательной деятельности ребенка – 56%.

Одной из сложных и неоднозначных (с точки зрения организации, содержания деятельности и результатов) форм активности родителей является участие в коллегиальном управлении и самоуправлении. Отно-

сительно возможных полномочий органов родительского самоуправления педагогами высказаны разные точки зрения. Чаще всего в данном контексте они называют следующие желательные направления деятельности:

- *организация* – встречи, внеклассные и внешкольные мероприятия – 20,3%;
- *профилактика* – работа с трудными детьми (прогулы, дисциплина) – 15,9%;
- *материально-техническая поддержка ОУ* (благоустройство, ремонт и т.п.) – 15,9%;
- *финансовая поддержка* – спонсорская помощь – 10,1%;
- *межсемейное взаимодействие* – работа с семьями, в том числе неблагополучными, проведение родительских собраний, участие в малых педсоветах – 7,2%.

Помимо этого, небольшой процент ответивших (по одному человеку на каждый вариант ответа) называют совершенствование условий организации УВП, информационно-просветительскую деятельность, взаимодействие с социумом, защиту прав учащихся, поддержку педагогов, профориентацию, введение школьной формы, имидж ОУ. Не знают, что можно поручить родителям в ОУ 7,2% педагогов, 2 педагога сказали, что ничего бы не стали поручать и 3 не дали ответа. При этом 8,7% педагогов указали, что органам родительского самоуправления нельзя поручать «вопросы непосредственно воспитания и образования детей», а только вопросы, связанные с созданием условий. В этом кроется опасение педагогов, высказываемое и в ходе индивидуальных собеседований, вмешательства родителей во внутренние процессы профессиональной деятельности педагога и педагогического коллектива. Справедливости ради необходимо отметить, что поскольку границы участия родителей во взаимодействии со школой в настоящее время обозначены недостаточно четко, такой риск в практике реально существует.

При этом, по нашим наблюдениям, за организацией деятельности органов родительского самоуправления и, исходя из собеседования, дополнительно проведенного с участниками исследования, родительские органы самоуправления в подавляющем большинстве случаев «организуются самими педагогами», а не «самоорганизуются». При этом мера их самостоятельной активности достаточно условна. Это другой (противоположный обозначенному выше) риск включения родителей в «активное взаимодействие» со школой – риск формализации участия, снижающий мотивацию обеих сторон.

Для нас было важно понять *отношение педагогов* к данному виду активности родителей. А оно заключается по большей части (72%) в неготовности делегирования данному органу серьезных вопросов, фиксации некомпетентности родителей и нежелании предоставлять им серьезные полномочия.

Если соотносить предложенные педагогами виды «активности родителей» с возможными функциями, выявленными нами в ходе теоретического анализа субъектной активности (по А.К. Осницкому, см. [7]) и

адаптированными применительно к семье в образовании [8] (перечень выявленных нами потенциальных функций родителей в образовании: потребительская, исполнительская, организационно-координационная, экспертная, донорская), то можно сделать следующие выводы:

- педагогические ожидания родительской активности на 90 и более процентов определены их потребительской и исполнительской функциями. Поясним, что *потребительская функция во взаимодействии*, в данном случае – это не то же самое, что «потребительское отношение к образованию», и предполагает включение родителей во взаимодействие с целью приобретения опыта, информации, развития способностей, осмысления собственной деятельности и т.д., т.е. потребление потенциала школы для развития собственных компетенций. *Исполнительская функция* предполагает действия семьи на основе имеющегося опыта в соответствии с конкретным запросом педагога (коллектива) для достижения результата, индивидуально (для самого ребенка) или социально-значимого (для класса или образовательного учреждения);

- функции, предполагающие выход родителей за пределы «адаптивной активности» (организационно-координационная, экспертная, донорская), востребованы очень ограниченно – в отношении небольшого количества представителей родительской общественности, что вполне объяснимо соображениями «безопасности» взаимодействия, исходя из возможных рисков, в том числе описанных выше.

Таким образом, из анализа этих вариантов можно сделать вывод о том, что под «активным участием родителей» зачастую понимается деятельность, не связанная напрямую с ожидаемыми результатами. Показатели активности, предложенные педагогами, отражают по большей части внешние характеристики, в то же время ожидаемые результаты, по сути, связаны с более содержательной работой семьи с ребенком по его воспитанию и развитию, мотивации к учебной деятельности. Здесь видится один из возможных источников проблемы взаимной неудовлетворенности сторон взаимодействия, когда организуемая родительская активность не оправдывает ожиданий. С одной стороны, это очевидно и предсказуемо: деятельность, выстроенная не от желаемых результатов, а от внешних показателей, лишь случайным образом (при совпадении индивидуальных потребностей с отдельными параметрами событий) может оправдывать ожидания участников. При этом, по большому счету, результативность (как соответствие осуществленной деятельности ожидаемым результатам) не может быть высокой.

Необходимо отметить, что невысокий уровень активности родителей, на которую нередко жалуются педагоги и руководители образовательных учреждений, может быть, в том числе, одним из следствий недостаточно грамотной организации взаимодействия. Хотя чаще всего коллектив школы волнует отсутствие активности определенной части родителей: а именно тех, которые не справляются (не могут или не хотят) с базовыми функциями семейного воспитания

(социализация и развитие личности ребенка, мотивация к учебной деятельности), что может стать предметом специального исследования.

Перейдем к анализу третьей составляющей педагогической позиции в отношении взаимодействия с семьями обучающихся – *понимание педагогами собственной роли в этом процессе*.

В частности, важнейшим аспектом, напрямую связанным с развитием необходимой активности родителей, о которой шла речь ранее, является вопрос их стимулирования. В связи с этим была запрошена информация о соответствующих способах и средствах, по мнению педагогов. В результате были получены следующие ответы:

- моральное поощрение: через благодарность (устную, письменную, на уровне ОУ или города), вручение грамот, наградного материала – 42,8%;
- включенностью в процесс – 13%;
- приглашением на мероприятия с участием их детей – 6,5%;
- материальное поощрение родителей – 4,35%;
- «никакие» – 4,35%;
- «не знаю» – 10,2%;
- не ответили – 18,8%.

Интересен предложенный вариант стимулирования активности родителей «включенностью в процесс». Здесь имеется в виду (согласно контексту ответов) предложение родителям активных ролей, делегирование полномочий и т.д. в сфере образования и воспитания их детей, в благоустройстве ОУ и других видах деятельности. Группа ответов, обозначенных как «приглашение на мероприятия», предполагает участие в открытых детских праздниках и других событиях, где дети приглашенных родителей будут задействованы в активной роли.

При этом, как видно из анализа ответов, достаточно большая часть опрошенных педагогов (в совокупности – более 30%) не видят вариантов, не знают их, не могут ответить на поставленный вопрос. Это говорит о необходимости дополнительной работы с педагогическими коллективами по обсуждению и проектированию данного направления взаимодействия, так как вопросы стимулирования и мотивации играют огромную роль в процессе любого взаимодействия. Наглядно описанные результаты можно представить диаграммой (рис. 4).

Рис. 4. Варианты стимулирования активности родителей по мнению опрошенных педагогов

Относительно практической стороны организации взаимодействия был задан вопрос относительно видения последовательности и форм взаимодействия. В процессе анализа ответов мы обратили внимание на то, что достаточно заметно обозначились две группы педагогов, по-разному расставляющих акценты в этой деятельности. Почти 2/3 педагогов в процессе установления контакта отдают предпочтение личностным формам сбора информации – собеседование, личный контакт, неформальные встречи, а 1/3 – более формальным – анкетам и опросникам.

Интересно, что в практике работы педагогов действительно заметны оба этих подхода, причем, на первый взгляд, организация работы с родителями в том и другом случае внешне мало чем отличается. При любом подходе на начальном этапе при стороннем наблюдении фиксируем проведение первого родительского собрания. Но персонально ориентированный педагог часто уже предварительно собирает информацию о родителях и других членах семей, иногда встречается с кем-либо из родителей, посеща-

ет некоторые семьи, организует какое-либо событие, где можно познакомиться в неформальной обстановке хотя бы с частью семей, передавая через детей приглашение родителям и т.д., для того чтобы составить некоторое представление о потенциале родительского коллектива.

Педагог, более «формально» подходящий к организации взаимодействия, как правило, начинает с анкетирования, заполнения договоров, ознакомления родителей с порядком организации образовательного процесса. Затем проводятся выборы родительского комитета, обсуждаются организационные, финансовые вопросы и т.п. При этом очевидно, что все эти действия, не опирающиеся на информацию о потенциале и личностных характеристиках родителей, и будут осуществлены в достаточной степени «формально».

Принципиальная разница в этих подходах состоит в том, что по-разному расставляются акценты: в первом случае – на установление личностных отношений, во втором – на соблюдение всех необходимых

формальностей. В то же время для эффективной организации процесса взаимодействия с семьями, как показывает исследование и практика работы со школами, важны именно сущностное отношение педагогов к семье и педагогическая готовность к реальному, а не формальному включению в образовательные отношения с родителями.

Свою роль в процессе взаимодействия педагоги оценивают по-разному. Достаточно большая часть

педагогов видит себя здесь в главной, ведущей роли (около 35%), еще примерно столько же педагогов отводят себе хотя и активную, но не руководящую, а посредническую роль – они организуют, координируют, действуют вместе с родителями. Небольшая группа педагогов (около 6%) отводит себе незначительную второстепенную роль, еще 4% не определились в этом вопросе, а 20% вообще не ответили на него (рис. 5).

Рис. 5. Роль педагога во взаимодействии с семьями обучающихся – самооценка

Понятно, что в зависимости от той роли, которую отводят себе сами педагоги, процесс и результат взаимодействия тоже будут разными. Установление более определённой взаимосвязи может быть исследовано дополнительно.

В ходе проведенного исследования был также построен портрет педагога, обладающего необходимыми компетенциями во взаимодействии с семьёй:

1. Признает ведущее значение семьи родителей в воспитании и развитии обучающихся. У него сформирована установка на доверительное и безоценочное взаимодействие с родителями.

2. Владеет знаниями о семье, специфике семейного воспитания, методах изучения образовательных потребностей родителей и учитывает интересы и образовательные потребности родителей при взаимодействии с ними.

3. Умеет организовать диалогическое общение с родителями, проявляет коммуникабельность, внимание, выдержку, такт.

4. Обладает устойчивой потребностью в самосовершенствовании в сфере взаимодействия с семьями обучающихся.

5. Взаимодействует с родителями по вопросам образования ребёнка, непосредственного вовлечения их в образовательную деятельность, в том числе посредством создания образовательных проектов совместно с семьями на основе выявления потребностей и поддержки их образовательных инициатив.

6. Стремится к активному и содержательному общению с родителями с целью оказания им помощи в решении возникающих проблем в процессе образования и развития ребенка.

7. Умеет планировать предстоящее общение: подбирать необходимую информацию, традиционные и нетрадиционные формы организации общения и методы активизации родителей.

Итак, анализируя результаты анкетирования педагогов по вопросам взаимодействия с семьями обуча-

ющихся, можно утверждать, что достаточно большое количество препятствий в эффективности взаимодействия образовательного учреждения с семьями может быть скрыто в позициях самих педагогов. Какой же в результате обобщения представляется педагогическая позиция относительно взаимодействия с семьями (родителями) обучающихся? Обращает на себя внимание невысокий процент потребности педагогов во взаимодействии с семьями. И, как показал опрос, основной причиной этого является не отрицательное отношение к семьям, а отсутствие понимания того, чем эти два важнейших субъекта образовательных отношений могут быть полезны друг другу и как этот взаимовыгодный процесс организовать.

С одной стороны, очевидно, что педагоги в большей степени, как предметники, заинтересованы в поддержке именно учебной стороны образовательной деятельности, и здесь ждут поддержки от семьи, но по большей части организационной (посещаемость, дисциплина, подготовка к занятиям). Самой же семье преимущественно отводятся функции воспитания и дополнительного образования, организации досуга и социализации. Отводя родителям данную сферу деятельности как основную, некоторые педагоги готовы помогать семьям на этой «их территории» в коррекции сферы отношений и реализации дополнительного образования. Тем не менее примерно четверть педагогов считает излишним «вмешиваться в проблемы семейного воспитания». Также примерно четверть педагогов категорически против того, чтобы родители активно посещали образовательное учреждение. Из тех, кто готов взаимодействовать с родителями, четко определились две группы педагогов:

- ориентированные на личностное взаимодействие;
- ориентированные на формальное взаимодействие.

Есть проблемы в практической готовности педагогов к взаимодействию с семьями: далеко не у всех из

них есть понимание этапов данной деятельности, способов вовлечения родителей в активные образовательные отношения, видение своей роли в данном процессе.

Таким образом, педагогическая позиция в отношении организации взаимодействия с семьями обучающихся у опрошенных педагогов неоднозначна. Порой она формируется на базе недоверия к родителям, их способности эффективно влиять на процесс и результат образовательной деятельности ребенка.

Следовательно, в настоящее время для повышения эффективности взаимодействия семьи и образовательных учреждений, как того требует современное законодательство в области образования, необходимо в первую очередь активизировать работу с педагогами. Это возможно как в самих учреждениях в процессе методической работы, так и в ходе курсовой подготовки в системе повышения квалификации.

В процессе повышения компетентности педагогов важно затрагивать вопросы ценностно-мотивационных

оснований взаимодействия с семьями, содержательные и организационные аспекты взаимодействия с разными категориями родителей и общетеоретические представления о семье (особенности современных семей, типология, психология индивидуального, группового и коллективного взаимодействия с семьями) и др. В итоге должна быть сформирована система диагностики и формирования мотивационного, а затем – когнитивного и деятельностного компонентов педагогической готовности к взаимодействию с семьями. Это позволит существенно повысить эффективность включения семьи как субъекта образовательных отношений в пространство деятельности образовательного учреждения.

Тем не менее подчеркнем, что, безусловно, данное исследование является локальным и выявляет только небольшую часть существующих проблем во взаимодействии семьи и образовательного учреждения. Само по себе это направление достаточно обширно и актуально, а значит, требует к себе внимания и более глубокого дальнейшего исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Закон «Об образовании в РФ» от 29 декабря 2012 года в актуальной редакции. URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru> (дата обращения: 20.04.2018).
2. Приказ Министерства образования и науки от 17 декабря 2010 года № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (с актуальными изменениями). URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56619643/>
3. Грибоедова Т.П. (Симакова). Образовательный потенциал современной российской семьи. Новокузнецк, 2006. 104 с.
4. Костюкова Т.А., Симакова Т.П. Образовательное учреждение как пространство субъектной активности современной семьи // CRITIC 2014. № 12 (Vol. II). Centre of Russian Studies, SLL&CS, JNU. P. 43–47.
5. Симакова Т.П. Семья как субъект и объект образовательных отношений // Педагогика и профессиональное образование / под ред. Л.Н. Антоновой, Г.Б. Корнетова, А.И. Салова. М.: АСОУ, 2015. С. 87–103.
6. Симакова Т.П. Понятие педагогической компетентности в парадигмах патернализма и партнерства // Взаимодействие семьи и дошкольной образовательной организации: взгляд с позиции компетентностного подхода : учеб.-метод. пособие / под ред. Т.Н. Рагозиной, Т.А. Шааб, Т.П. Симаковой, М.Б. Федорцевой, Н.З. Медведевой. Томск, 2014. С. 33–51.

Статья представлена научной редакцией «Педагогика» 14 апреля 2019 г.

Peculiarities of the Teachers' Position in Interaction with Schoolchildren's Families in Educational Institutions

Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal, 2019, 444, 198–205.

DOI: 10.17223/15617793/444/25

Tatyana P. Simakova, Academy of Social Management (Moscow, Russian Federation). E-mail: ipktmvr@yandex.ru

Tatyana A. Kostyukova, Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation). E-mail: kostyukova@inbox.ru

Keywords: family; educational relations; teachers' position.

The article aims to identify the features of the teachers' position concerning the interaction of school with schoolchildren's families. The teachers' position in this context is a system of teachers' attitudes towards schoolchildren's families in the educational space. It includes teachers' views on the role and place of family in children's education; teachers' readiness to interact with schoolchildren's families; teachers' understanding of their role in the interaction with schoolchildren's families in the educational space. For the research, the method of an anonymous poll of teachers of educational institutions of Moscow and Tomsk Oblasts was used. The questionnaire contained 15 questions, two thirds of them were open-ended. The questions aimed to study the teachers' attitude towards families as subjects of education, development, children's training; the teachers' readiness to interact with parents and the purposes of the interaction, its content and forms from the teachers' point of view; teachers' expectations from families' participation in the interaction with the school – the desirable degree and content of parents' activity. Using the method of random sampling, this research captured 138 class teachers working at the level of the basic general education from 45 educational institutions of two regions of Russia. The analysis of the results of the poll allowed making several conclusions. The vast majority of the interviewed teachers stated that family plays the paramount role in children's bringing up and development yet reserved teachers' prior role in education. In general, the teachers' attitude towards family as a social institution influencing children is rather positive than negative. Nevertheless, less than a quarter of the respondents feel the need to interact with family in the educational process, and this is one of risk factors in the implementation of the ideas of the federal state educational standard as a social conventional norm, a public contract between family, society and the state. Further, possible areas of interaction between school and schoolchildren's families from the point of view of teachers are presented in article. They are: correction of children's behavior and progress; correction of parents' behavior concerning the child (control, responsibility, etc.); creating favorable conditions for children's training and development; increase of the teachers' own (pedagogical) competence of interaction with families. If to speak about the teachers' position concerning the interaction of school and schoolchildren's families in general, it should be noted that there are many problems and contradictions in this question that must be resolved. The authors of the article believe that their discussion in this article will help heads of

schools to see the problem more clearly and to choose ways of improvement of the relations of family and school when working with the teaching staff.

REFERENCES

1. Russian Federation. (2018) *Zakon "Ob obrazovanii v RF" ot 29 dekabrya 2012 goda v aktual'noy redaktsii* [The Law "On Education in the Russian Federation" of December 29, 2012 in the current edition]. [Online] Available from: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru>. (Accessed: 20.04.2018).
2. Russian Federation. (2018) *Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki ot 17 dekabrya 2010 goda № 1897 "Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya" (s aktual'nymi izmeneniyami)* [Order of the Ministry of Education and Science No. 1897 of December 17, 2010, "On approval of the federal state educational standard of basic general education" (with current amendments)]. [Online] Available from: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56619643/>.
3. Griboedova (Simakova), T.P. (2006) *Obrazovatel'nyy potentsial sovremennoy rossiyskoy sem'i* [Educational potential of the modern Russian family]. Novokuznetsk: Izd-vo IPK.
4. Kostyukova, T.A. & Simakova, T.P. (2014) *Obrazovatel'noe uchrezhdenie kak prostranstvo sub'ektnoy aktivnosti sovremennoy sem'i* [Educational institution as a space of the modern family's subject activity]. *CRITIC*. 12 (II). pp. 43–47.
5. Simakova, T.P. (2015) *Sem'ya kak sub'ekt i ob'ekt obrazovatel'nykh otnosheniy* [Family as a subject and object of educational relations]. In: Antonova, L.N. et al. (eds) *Pedagogika i professional'noe obrazovanie* [Pedagogy and vocational education]. Moscow: ASOU.
6. Simakova, T.P. (2014) *Ponyatie pedagogicheskoy kompetentnosti v paradigmakh paternalizma i partnerstva* [The concept of pedagogical competence in the paradigms of paternalism and partnership]. In: Shaab, T.A. et al. (eds) *Vzaimodeystvie sem'i i doskol'noy obrazovatel'noy organizatsii: vzglyad s pozitsii kompetentnostnogo podkhoda* [Interaction of family and pre-school educational organization: a view from the position of the competence approach]. Tomsk: Izd-vo Tomskogo TsNTL.

Received: 14 April 2019