

О О' "

доктор педагогических наук, профессор,  
 ОГАОУ ДПО «Белгородский институт развития образования»  
 Белгородская область, Россия,  
 e-mail: Irhina@bsu.edu.ru

О О' "

аспирантка кафедры педагогики,  
 «Белгородский государственный национальный  
 исследовательский университет»  
 Белгородская область, Россия,  
 e-mail: vodianova@mail.ru

" " " " " " "

В статье представлен опыт организации педагогического сопровождения семьи в системе школьного образования Великобритании. Дан анализ подходов к исследованию понятия педагогического сопровождения с позиции отечественных и зарубежных ученых. Рассмотрен опыт реализации программы педагогического сопровождения семьи «Невероятные годы» в школах Великобритании.

*Ключевые слова:* педагогическое сопровождение семьи, педагогическая культура родителей, участие родителей в обучении, программа «Невероятные годы».

Сегодня статистика европейских стран, в том числе России, констатирует кризис института семьи: рост разводов, увеличение количества неполных (мононуклеарных), альтернативных семей, снижение рождаемости, деформацию в сфере супружеских, детско-родительских отношений, высокий процент социального сиротства. В условиях кризиса института семьи, разрушения нравственных ценностей, потери духовно-нравственных устоев, становится все более актуальным оказание помощи родителям, их профессионально-педагогическое сопровождение.

В научной литературе понятие «сопровождение» рассматривается в зависимости от решаемых педагогических, психологических и социально-педагогических задач. Сопровождению созвучны понятия «поддержка», «помощь», но со-

гласно выводам Л.М. Шипициной они не являются взаимозаменяемыми, так как имеется в виду не любая форма помощи, а поддержка, в основе которой лежит сохранение максимума свободы и ответственности субъекта развития за выбор варианта решения актуальной проблемы [1, 28].

В англоязычной педагогической литературе также встречаются синонимичные, но не взаимозаменяемые термины: «*support*», «*guidance*», «*help*», «*cooperation*». Содержание данных иноязычных понятий можно соотнести с определениями педагогического сопровождения, представленными в отечественной литературе.

Анализ научной литературы показал, что педагогическое сопровождение широко используется в отечественной теории и практике и рассматривается как:

– метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора (О.С. Газман, Е.И. Казакова, А.П. Тряпицына, Л.И. Маленкова, Л.Г. Тарита, В.Г. Маралов);

– организация различных форм взаимодействия субъектов образовательного процесса (Л.Б. Лаптева, Л.Н. Бережнова, В.И. Богословский, В.В. Семикин);

– процесс, включающий в себя такие виды деятельности педагога и воспитанников, как совместная деятельность, стимулирование и мотивация учебной деятельности, предупреждающая поддержка, предвидение и совместное решение проблемы (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев);

– система профессиональной деятельности педагога, направленная на создание условий для позитивного развития отношений (познавательных, коммуникативных, эмоциональных, личностных) обучающихся в образовательном процессе (И.И. Хасанова);

– особая сфера деятельности педагога как фасилитатора, ориентированная на взаимодействие со школьниками в процессе оказания поддержки в становлении их личностного роста, социальной адаптации, альтернативном выборе способов поведения, принятии решения в избираемой деятельности и самоутверждения в ней (М.И. Губанова).

– направление деятельности педагога в создании условий для формирования субъекта деятельности и общения (А.А. Деркач, Л.Г. Лаптев);

– помощь ребенку в его личностном росте (И.Д. Фрумин, В.И. Слободчиков);

– особая сфера деятельности воспитанника по приобщению его к социальным и нравственным ценностям (А.В. Мудрик).

В аспекте нашей работы интерес представляют позиции ведущих британ-

ских ученых, занимающихся вопросом педагогического сопровождения. Исследователь А. Гейт рассматривает педагогическое сопровождение как многообразие предоставляемых учебных материалов и ресурсов, являющихся стандартными для всех обучающихся [2, 289].

Д. Бейли, Д. Керкап, Л. Тейлпп под педагогическим сопровождением подразумевают совокупность ряда ресурсов (человеческих, технических, административных) и централизованно разработанных материалов, доступных обучающимся [3, 143].

По мнению специалистов Открытого Британского университета (OUB), педагогическое сопровождение выступает как взаимосвязанные мероприятия, действия, которые направлены на личностные достижения обучающихся в процессе обучения. При этом педагогическое сопровождение подразделяется на «академическое» и «неакадемическое» [4, 320].

Б. Вавлз считает, что педагогическое сопровождение включает следующие позиции: информирование, совет, консультирование, оценка, решение проблем, поддержка и обратная связь [5].

М. Мур и Г. Керсли выделяют следующие виды педагогического сопровождения: руководство и консультирование; административная поддержка; помощь обучающемуся в организации взаимодействия с другими обучающимися и преподавателями [6, 193].

Таким образом, и в отечественной, и в британской педагогической литературе под педагогическим сопровождением подразумевается сложный процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого является решение и действие, ведущее к прогрессу в развитии сопровождаемого. При анализе понятия важно, что факто-

ром или субъектом, влияющим на развитие обучающегося является не только он сам, но и его родители, и педагоги [1, 56].

Наиболее адекватно содержание понятия «педагогическое сопровождение» раскрывается в английском термине «*support*», который является часто употребляемым термином среди англоговорящих педагогов в практической деятельности и научных исследованиях [7, 25]. В основе педагогического сопровождения лежит как развитие субъект-субъектных отношений педагога и обучающегося, так и организация совместной деятельности, при которой укрепляется вера субъекта во внутренние силы, потребность в самореализации.

В работах ученых подчеркивается, что ядром понятия «сопровождение» является самостоятельность субъекта в принятии решения. С этой точки зрения педагогическое сопровождение представляет собой процесс заинтересованного наблюдения консультирования, личного участия, поощрения, предоставляющий максимальную самостоятельность обучающемуся при минимальном участии педагога.

Целью педагогического сопровождения является оказание помощи в формировании самостоятельной личности обучающегося, обучении самостоятельно решать свои проблемы и использовать этот опыт в будущем. Задача педагога – не предлагать готовых решений, а способствовать самостоятельному поиску вариантов решений с опорой на уже имеющийся опыт, быть рядом, следовать за обучающимся, сопутствуя в его индивидуальном образовательном пути, индивидуальном продвижении в обучении.

Британские ученые и практики выделили педагогическое сопровождение в отдельную компетенцию в перечне из 13 основных компетенций педагога [8]. Данная компетенция обозначена как «*teaching and learning support*» и рас-

крывается в «процессе развития знаний и навыков обучающихся, а также других участников образовательного процесса, включает в себя предоставление рекомендаций, ознакомление с эталонами и стандартами, помощь в освоении материала и собственно обучении» [8, 22].

Необходимость педагогического сопровождения семьи постулируется в Стандарте для английских педагогов. Среди прочих обязанностей и перечня компетенций указывается, что «педагог должен работать вместе с родителями с целью реализации потребностей обучающихся» [9, 10]. «Стандарт педагогов Англии, который определяет уровень квалификации педагога при присвоении статуса учителя, указывает на необходимость оказания педагогического сопровождения не только обучающимся с особыми потребностями в обучении, но всем обучающимся на разных уровнях образования»

Осознавая значение родительской культуры и компетенции, Правительство Великобритании поддерживает программы, ориентированные на педагогическое сопровождение семей:

- педагогическая поддержка родителей путем предоставления консультантов [10];
- создание Национальной Академии для специалистов-практиков сопровождения родителей (The National Academy of Parenting Practitioners) [11];
- повсеместное развитие специализированных сервисов для родителей.

При этом исследователи Харрис, Дрифус, Роу, Каммингс и другие отмечают ряд трудностей в организации педагогического сопровождения семей. Так, не каждая школа видит значимость повышения педагогической культуры родителей и их привлечения к деятельности школы [12]. В то время как это является необходимым основанием

развития школы и доказано, что соучастие родителя способствует большим достижениям в обучении ребенка [13].

Кроме того, отмечается недостаточная подготовленность учителей к взаимодействию с родителями, особенно с теми, кто отличается своим культурным уровнем и ожиданиями от обучения [13, 296], а также с теми, кто не осознает ценности общения детей из разных общин [14].

Данная проблема решается путем поддержки и обучения учителей. Хороший результат показала двухгодичная программа, в основе которой лежат темы религии, общин и консолидации общества [15, 36].

Важным фактором успешного педагогического сопровождения семей является постоянство, в то время как краткосрочные проекты и программы, ограниченные финансированием, создают нестабильность процесса развития педагогической культуры родителей [16].

В отдельных школах, несмотря на достаточное разнообразие курсов и программ педагогического сопровождения семей, они не находят поддержки у родителей и не пользуются популярностью [17].

Крозье и Дэвис в своем исследовании отмечают, что родители, которые считаются школой «труднодоступными», рассматриваются учителями как особенно трудная категория для взаимодействия, при этом с позиции родителей трудности в коммуникации связаны с культурными различиями между ними и школой [13, 308]. Данный барьер видится возможным преодолеть только путем разработки программ, соответствующих потребностям общин и отдельных групп общественности [18].

Согласно исследованиям Роу общий климат в районе влияет на реализацию задач педагогического сопро-

вождения семьи, к примеру, там, где присутствуют радикально настроенные политические партии или группы активистов, даже дети неохотно принимают участие в проектах и проявляют негативные предрассудки в отношении представителей других культур. Каммингс в своем исследовании сообщает, что для преодоления этого барьера необходима слаженная работа на различных уровнях, и школа является лишь одним из них.

Важно с точки зрения исследователей учитывать все особенности местного населения района школы: одно решение проблем не может быть универсально для всех районов. Роу предлагает принимать во внимание тип местности (городская или сельская), особенности этнического состава населения (многонациональное или монокультурное) [14].

Такие демографические изменения, как увеличение числа одиноких родителей и этническое разнообразие семей актуализируют ориентацию на потребности и учет особенностей этих категорий [19].

Исследования свидетельствуют, что большинство родителей стремятся принять участие в жизнедеятельности школы, но при этом существуют материальные (время и деньги) и психологические барьеры, которые по-разному влияют на активность родителей [20, 279]. Пассивность родителей может быть ошибочно расценена как отсутствие интереса к повышению родительской компетенции, в то время как эти обстоятельства возникают как проявление недостатка времени или уверенности в собственных возможностях [21]. Для привлечения родителей к образованию детей большинство школ выработали свои наиболее эффективные технологии педагогического сопровождения, которые отвечают по-

требностям и ожиданиям конкретных групп семей:

- разработка внутришкольного плана привлечения родителей к реализации задач учебной и воспитательной сфер;

- назначение определенных дней консультирования родителей совместно с детьми с целью анализа текущего прогресса и определения дальнейших ориентиров;

- предоставление родителям личного пространства на школьном сайте, где они имеют возможность получения информации о ходе обучения ребенка, а также общую информацию о школе;

- реализация механизма родительской обратной связи о качестве образования ребенка;

- привлечение родительского комитета к оценке эффективности процесса обучения;

- сообщение по телефону, смс или электронной почте об успехах ребенка;

- организация информативных встреч для переезжающих семей и в случае перевода ребенка из школы в школу.

- детально разработанными являются технологии привлечения конкретных групп родителей посредством:

- предоставления возможности развития определенных навыков, к примеру, языковой грамотности, математических способностей, владения ИКТ-технологиями;

- реализации программ педагогического сопровождения типа «отец и ребенок», которые особенно подходят для ранее «труднодоступных» семей и обычно проводятся на базе местного спортивного клуба [21].

Одним из качественных и результативных примеров организации педагогического сопровождения семьи является программа для родителей «Не-

вероятные годы» («Incredible Years Parent Program»). В самом названии программы обозначена целевая аудитория «для родителей», но согласно авторской методике и содержанию программы ведется параллельная работа с детьми. Ее автором является психолог Каролин Вебстер-Стрэттон (C. Webster-Stratton). Первоначальной целью программы, реализованной в 1981 году, было осуществление педагогического сопровождения родителей детей с поведенческими проблемами, развития педагогической культуры родителей и укрепления детско-родительских отношений. В этой связи содержание деятельности было нацелено на решение следующих задач:

- развитие ответственного и позитивного взаимодействия родителей с детьми;

- уменьшение применения грубых и насильственных дисциплинарных методов.

На сегодняшний день программа является очень популярной и приобретает все большую актуальность, о чем свидетельствует распространение системы Каролин Вебстер-Стрэттон по педагогическому сопровождению семьи.

Центры «Невероятные годы» находятся в 23 странах мира, где наставники работают не только с родителями и детьми, но также обучают педагогов данной методике. Исполнители данной программы в Великобритании ведут активную просветительскую работу, публикуют исследования, руководства для родителей и педагогов и прочие печатные материалы, способствующие развитию педагогической культуры взрослых.

Согласно первоначальной гипотезе позитивные детско-родительские отношения и детские навыки саморегуляции должны уменьшить детские поведенческие проблемы и укрепить их

социальную и эмоциональную компетенции [22, 81].

При составлении программы автор опирался на ведущие педагогические и психологические теории: «когнитивное социальное обучение» (Паттерсон, Рэйд, Дишион, 1992), «моделирование и само-эффективность» (Бандура, 1982), теории привязанности и отношений (Боулби, 1988), «теория когнитивного (сознательного) развития мозга» (Пиаже, Инхелдер, 1962) и «методы решения проблем» (Д'Зурилла, Незу, 1982).

В 80-х годах XX века программы для родителей существовали в виде вербальных тренингов (дидактические лекции), осуществлялись методами терапии «один-на-один». Программа «Невероятные годы» была новатором, прежде всего, в формате этих встреч, которые были групповыми. Программа отвечала потребности родителей в профессиональном педагогическом сопровождении; в получении поддержки среди взрослых, имеющих схожие проблемы; в обнаружении проблем не обличением, а альтернативным мето-

дом, к примеру, обсуждением видеоматериала; в невысокой стоимости.

В течение 35 лет активной работы складывалась система программ, базирующихся на методах тренинга: моделирование ситуаций, основанных на видео материале или случаях из жизни; активные, практико-ориентированные упражнения; групповые дискуссии; взаимоподдержка – это ключевые методы, которые используются для обучения родителей и осуществления изменений в их эмоциях, сознании и поведении. Эти же методы применяются не только при работе с родителями, но и с детьми, а также при работе с педагогами.

За период существования программы проводились неоднократные анализы результатов, исследования контрольных групп, в частности семей детей с «девиантным поведением», «поведенческими расстройствами», «расстройствами внимания» [23, 25, 26].

Базовый цикл встреч для родителей состоит из 5 программ, ориентированных на разные возрастные группы:

Таблица

Название	Возраст	Кол-во занятий, встреч
Программа Малышки	6 недель – 8 месяцев	9-12
Программа Младенца	1 – 3 года	12-13
Дошкольная программа	3 – 5 лет	18-20
Программа ранних школьных лет	6 – 8 лет	от 14
Программа до юношеского возраста	9 – 12 лет	от 16

В группах от 8 до 12 родителей проводятся еженедельные занятия, которые способствуют приобретению родителями навыков для развития детей согласно их возрасту. Цели программ разработаны с учетом особенностей конкретной возрастной ступе-

ни, при этом все программы включают в себя следующие задачи:

а) развитие педагогической компетенции родителей и укрепление детско-родительских отношений;

б) развитие безопасной домашней среды с предсказуемой, последовательной рутинной домашних дел и обязанностей;

в) сокращение применения грубых дисциплинарных методов и стимулирование к использованию позитивных дисциплинарных стратегий;

г) улучшение родительского самоконтроля, развитие умения снижения депрессии и гнева, коммуникативных навыков и навыков разрешения конфликта;

д) развитие системы межсемейной поддержки.

В ходе встреч родители знакомятся с психолого-педагогическими обоснованиями выбора предлагаемого стиля взаимоотношений с ребенком, узнают стратегии поведения в конкретных ситуациях (реагирование на каприз, борьба с агрессией, разрешение конфликта и проч.), разыгрывают, «проживают» ситуации, применяя изучаемые поведенческие стратегии, при этом родители и по очереди исполняют роль ребенка или взрослого. В результате встреч родители приобретают практический опыт выстраивания отношений с ребенком и вырабатывают устойчивый навык применения стратегий.

Обязательным условием эффективной работы с родителями является параллельная работа с детьми. Дети осваивают программу в «Дино-школе». В процессе занятий дети, как и взрослые, знакомятся с психологическими стратегиями поведения в различных жизненных ситуациях, они учатся описывать эмоции героев, окружающих, свои собственные, учатся успокаиваться в ситуации стресса. Занятия проходят в игровой форме, главные герои – это динозавры в виде театральных кукол и фигурок для ролевых игр [26].

Организаторы занятий фокусируют внимание больше не на дидактических предписаниях, а на конкретных

ситуациях взаимодействия между взрослыми и детьми [22, 90]. При этом параллельное обучение дает возможность взрослым и детям закрепить навыки, приобретенные на занятиях. Стратегии поведения изучаются всеми, и каждого члена семьи мотивируют уже после первого занятия применять изучаемые стратегии: реакции и ситуации становятся предсказуемые, в результате чего снижается стрессовый фактор [22, 100].

Кроме того, сотрудниками Центров «Невероятные годы» ведется активная работа с педагогами, они обучаются поведенческим стратегиям, которые помогают контролировать дисциплину в классе, нивелировать негативные проявления со стороны обучающихся и выстраивать эффективные взаимоотношения с родителями.

В результате систематической работы Центров «Невероятные годы» накоплен богатый практический и теоретический опыт, способствующий улучшению детско-родительских отношений, социальной адаптации детей с поведенческими особенностями и в результате повышению их академической успеваемости.

На данный момент по программе «Невероятные годы» в России занимаются педагоги Республики Карелия, Республики Коми, Архангельской области, Мурманской области. Ввиду внедрения ФГОС, инклюзии детей с ОВЗ в массовую школу и необходимости организации тесного взаимодействия с родителями программа «Невероятные годы» может служить качественным образцом организации педагогического сопровождения семьей, нуждающихся в поддержке со стороны школы.

Усилия по преодолению трудностей в работе с родительской аудиторией стоят потраченного времени, финансовых средств и профессиональных за-

трат, так как повышение родительской культуры является частью стратегии, значимой в национальном масштабе: происходит уменьшение неравенства доходов семей, укрепление общенности, снижение антиобщественного поведения и укрепление физического и нравственного здоровья. Именно в таком широком контексте рассматривается работа школ по организации педагогического сопровождения семей в образовательных учреждениях Великобритании [27, 24].

На сегодняшний день в Великобритании сложилась стройная система

педагогического сопровождения семьи (взаимодействие школы, семьи и социума в рамках улучшения качества обучения и воспитания детей и дополнительной подготовки родителей).

Положительный опыт Великобритании в организации педагогического сопровождения воспитания ребенка в семье посредством взаимодействия школы (или иной организации, выполняющей функцию образовательного учреждения) с детьми и членами их семьи может быть использован при построении системы работы с семьей в практике современной российской школы.

### *Литература*

1. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка / под ред. Л.М. Шипициной. – М.: Владос, 2003. – 528 с.
2. Tait, A/ Planning student support in open and distance learning /A. Tait// Open Learning. – 200. – Vol. 15 №3. P. 287-299.
3. Bailey, D. Equal Opportunities in Open and Distance Learning / D. Bailey, G. Kirkup, L. Taylor// Supporting the learner in Open and Distance Learning / ed. by R. Mills, A. Tait. – London; Washington, 1996. – P.129-145.
4. Bailey, D. Closing the Distance: counseling at open university residential schools / D. Bailey, J. Moore// Journal of Guidance and Counselling. – 1989. – Vol. 17, №3. P. 317-330.
5. Vowles, B. Educational guidance / B. Vowles// Confidence Proceeding of Student Learning in the Open University – process and practice. – Milton Keynes: Open University Press, 1990
6. Moore, M. Distance education: a system view / M Moore, G. Kearsley. – Belmont: Wadsworth Publishing Company, 1996. – 290 p.
7. Moore, M. Distance education: a system view / M Moore, G. Kearsley. – Belmont: Wadsworth Publishing Company, 1996. – 290 p.
8. Graduate Teaching Assistant. Competencies/ Manchester Metropolitan University – UK, Manchester, 2013 – 26 p.
9. Teachers' Standards. Guidance for school leaders, school staff and governing bodies// Department for Education, England, 2011. – 15 p.
10. Lindsay, G. et al Parent Support Advisor pilot evaluation: second interim report (DCSF research report 037), London, 2008.
11. Asmussen, K. Evaluating the evidence: what all practitioners need to know to deliver evidence based parenting support, London: National Academy for Parenting Practitioners, 2009.
12. Dryfoos, J.G., Quinn, J. and Barkin, C. (eds) Community schools in action: lessons from a decade of practice, Oxford: Oxford University Press, 2006.
13. Crozier, G. and Davies, J. 'Hard to reach parents or hard to reach schools? A discussion of home-school relations, with particular reference to Bangladeshi and Pakistani parents', British educational research journal, vol 33, no 3, 2007.
14. Raw, A. Schools Linking Project 2005-2006: Full final evaluation report, 2006.
15. Miller, J. Community cohesion and teachers' professional development // Race equality teaching, vol 28, no 1, 2009.
16. Scottish Executive Education Department Key findings from the national evaluation of the New Community Schools pilot programme in Scotland, 2003.
17. Cummings, C., Todd, L. and Dyson, A. Evaluation of the Extended Schools Pathfinder



projects (DfES research report 530), London: DfES, 2004.

18. Department for Children, Schools and Families (2007a) Guidance on the duty to promote community cohesion, London: DCSF.

19. Siraj-Blatchford, I. and Siraj-Blatchford, J. Improving children's attainment through a better quality of family based support for early learning, C4EO, London, 2009.

20. Harris, A. and Goodall, J. Do parents know they matter? Engaging all parents in learning // Educational research, vol 50, no 3, 2008.

21. Carpentier, V. and Lall, M. Review of successful parental involvement practice for 'hard to reach' parents, London: University of London, Institute of Education, 2005.

22. Webster-Stratton, Carolyn L., Incredible Years Parent and Child Programs for Maltreating Families // S. Timmer and A. Urquiza (eds.) Evidence-Based Approaches for Treatment of Maltreated Children, Child Maltreatment 3, Springer Science + Business Media Dordrecht, 2014. p. 81-104.

23. Gardner, R, Burton, J., & Klimes, I. (2006). Randomized controlled trial of a parenting intervention in the voluntary sector for reducing conduct problems in children: Outcomes and mechanisms of change. *Journal of Child Psychology and Psychiatry.* 47, 1123-1132.

24. Hutchings, J, Gardner, F., Bywater, T., Daley, D., Whitaker, C, Jones, K., et al. (2007). Parenting intervention in Sure Start services for children at risk of developing conduct disorder; Pragmatic randomized controlled trial. *British Medical Journal*, 334(1595), 1-7.

25. Scott, S., Spender, Q., Doolan, M, Jacobs, B., & Aspland, H. (2001). Multicentre controlled trial of parenting groups for child antisocial behaviour in clinical practice. *British Medical Journal*, 323(28), 1-5.

26. Webster-Stratton, C., & Reid, M.J, (2003), Treating conduct problems and strengthening social emotional competence in young children (ages 4-8 years); The Dina Dinosaur treatment program. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders.* 11(3), 130-143.

27. Vision Report of the Teaching and Learning in 2020 Review Group. Department for Education and Skills, Crown Copyright, 2006.

### **Кнј лрс'КК0'**

*Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor of Pedagogy,  
Belgorod Institute of Education Development  
Belgorod region, Russia  
e-mail: Irhina@bsu.edu.ru*

### **Хqf { cpqxc'O 0W0'**

*Graduate student, Pedagogy Department,  
Belgorod State National Research University  
Belgorod region, Russia  
e-mail: vodianova@mail.ru*

## **TGUWNVUQHHC0 K[ 'NGCTP KPI 'UWRRQTV'' K'VJ G'UEJ QQN'U UVGO 'QHI TGCV'DTKVCKP''**

The article presents the results of family learning support in the school system of Great Britain. The authors analyze different approaches of Russian and European scientists to the problem of learning support. The article focuses on the practice of "Incredible Years" parenting program as a model of family learning support in British schools.

*Keywords:* family learning support, parents' educational culture, parental involvement in schooling, "Incredible Years" program."