МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«КУБАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «КубГУ»)

На правах рукописи

СОБКО Виталий Владимирович

ФОРМИРОВАНИЕ ОТВЕТСТВЕННОЙ РОДИТЕЛЬСКОЙ ПОЗИЦИИ У ОТЦОВ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ И СЕМЬИ

Специальность 13.00.01 –
общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
Сажина Наталья Михайловна

Краснодар
2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ…….. 4

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ РАЗРАБОТКИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ У ОТЦОВ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ОТВЕТСТВЕННОЙ РОДИТЕЛЬСКОЙ ПОЗИЦИИ В УСЛОВИЯХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ И СЕМЬИ..... 22

1.1. Роль отца в воспитании старшеклассника.....…… 22

1.2. Сущность и содержание ответственной родительской позиции отца старшеклассника……....……... 36

1.3. Критерии и показатели уровня сформированности у отцов старшеклассников ответственной родительской позиции в процессе взаимодействия школы и семьи…….…….. 58

Резюме по первой главе ……..……..... 77

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ РАЗРАБОТКИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ У ОТЦОВ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ОТВЕТСТВЕННОЙ РОДИТЕЛЬСКОЙ ПОЗИЦИИ В УСЛОВИЯХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ И СЕМЬИ..... 79

2.1. Программно-методическое обеспечение исследования……. 79

2.2. Особенности родительской позиции отцов старшеклассников……..88

2.3. Актуальное состояние системы взаимодействия учителя с отцами старшеклассников……..…….…… 112

Резюме по второй главе……..…… 127

ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ У ОТЦОВ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ОТВЕТСТВЕННОЙ РОДИТЕЛЬСКОЙ ПОЗИЦИИ В УСЛОВИЯХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ И СЕМЬИ……. 128

3.1. Модель формирования у отцов старшеклассников ответственной родительской позиции в процессе взаимодействия школы

и семьи……...……..... 128

3.2. Организационно-технологическое обеспечение реализации модели формирования у отцов старшеклассников ответственной родительской позиции в процессе взаимодействия школы и семьи……...…… 142

3.3. Динамика родительской позиции отцов старшеклассников как показатель эффективности реализации модели…….…….. 161

Резюме по третьей главе…… 179

ЗАКЛЮЧЕНИЕ…….. 181

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ…….. 186

ПРИЛОЖЕНИЕ А…….. 211

ПРИЛОЖЕНИЕ Б……..…..... 219

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. В отечественной и зарубежной педагогике семейному воспитанию отводится первостепенная роль. При этом признается, что для благополучного развития личности ребенка необходимо влияние как матери, так и отца. Особую значимость роль отца приобретает в формировании личности ребенка подросткового возраста, в становлении его как субъекта своего развития и жизнедеятельности, в актуализации его личностного и профессионального самоопределения.

Вместе с тем, анализ существующей практики семейного воспитания показывает ограниченную роль отцов в воспитании детей, что связано со стереотипами восприятия отца только как «кормильца семьи», некомпетентного в вопросах воспитания. Действие все тех же стереотипов обусловливает и особенности взаимоотношений школы и семьи. В настоящее время построение школьно-семейных отношений осуществляется без учета различий влияния матери и отца на развитие личности ребенка. В связи с этим, процесс взаимодействия школы и семьи реализуется вне зависимости от того, кто из родителей обучающихся принимает участие в школьной жизни ребенка, при этом отец и мать воспринимаются как единое целое, как родители школьника, оказывающие одинаковое влияние на развитие его личности.

Одной из центральных задач взаимодействия школы и семьи признается формирование у родителей адекватной, или ответственной родительской позиции. Следствием ответственной родительской позиции становится создание благополучной, безопасной среды для полноценного и гармоничного развития личности ребенка. Именно от родительской позиции во многом зависит и качество взаимодействия школы и семьи, характер контактов между учителями и родителями обучающихся, результативность их сотруднических отношений. Родительская позиция обусловливает степень готовности родителя к взаимодействию с учителями своего ребенка, уровень

его открытости и доверия, уважения к работникам школы, к предпринимаемым ими действиям в целях создания условий для развития личности ребенка.

При этом ответственная родительская позиция матери и отца особенно детей старшего школьного возраста имеет разное содержание и ряд своих особенностей, что обусловливает необходимость и целесообразность рассмотрения процесса формирования у отцов старшеклассников ответственной родительской позиции как одного из важных направлений взаимодействия современной школы и современной семьи.

Таким образом, актуальность темы исследования определяется, прежде всего, недостаточной ее разработанностью в теории и практике современной педагогики.

Степень научной разработанности темы исследования. Большой вклад в развитие идеи о существенной роли отца в формировании личности ребенка внесли зарубежные (А. Адлер, Р. Бернс, М. Боуэн, Дж. Лакан, М. Лэм, М. Мид, Ф. Парсонс, З. Фрейд, Э. Фромм, Э. Эриксон, К. Юнг и др.) и отечественные (И.В. Гребенников, Н.В. Дмитриева, В.Н. Дружинин, А.Н. Елизаров, А.И. Захаров, И.С. Кон, Ц.П. Короленко, А.В. Левченко, П. Попова, Г.Г. Филиппова и др.) исследователи.

К настоящему времени накоплен определенный объем теоретических обобщений и эмпирических данных о роли и функциях отца в воспитании ребенка, при этом можно выделить ряд направлений современных исследований: в работах Е.П. Ильина, И.С. Кона и других исследователей изучаются психофизиологические факторы готовности отца к выполнению отцовской роли; в работах Ш. Барта, А. Герхарда, Т.А. Гурко, И.Ф. Дементьевой, И.С. Кона – социокультурные факторы. О. Вейнингер, Д. Винникот, И.В. Гребенников, Н.В. Дмитриева, В.Н. Дружинин, А.Н. Елизаров, Ц.П. Короленко, П. Попова, Г.Г. Филиппова исследуют психологические проблемы взаимоотношений отцов и детей; Л.С. Выготский, Л.С. Гурьянова, А.И. Захаров, М.В. Осорина, Н.В. Федорова

и другие исследователи – проблемы особенностей развития личности ребенка в условиях патернальной депривации.

Современные исследования, хотя и немногочисленные, охватывают широкий спектр вопросов взаимодействия отца и ребенка: рассматриваются сферы их общения в семье и вне семьи (Levin), исследуется роль отца в воспитании сына: его отношения к армии (А.В. Смирнов), становления его Я-концепции (Н.Ю. Хусанова) и дочери (Т.В. Андреева, С.О. Муромцева), в становлении гендерной идентичности ребенка (М.Ю. Хуриева), в формировании у него чувства ответственности (Е.П. Ильин). В трудах отечественных и зарубежных исследователей исследуются психологические проблемы взаимодействия отцов и детей (Т.В. Архиреева, Ю.В. Евсеенкова, А.Н. Елизаров и др.), ценностные ориентации отцов (Е.А. Овсяникова, М.О. Удальцова), отмечается специфическая роль отца, в отличие от матери, (Н. Авдеева, А.Р. Вагапова, Е.П. Ильин, И.Л. Иргит, О.Г. Калина, Б.И. Кочубей, Н.А. Мицюк, Н.Л. Пушкарева, В.Н. Соколова и др.), роль отцовской любви и заботы, влияния родительской семьи на формирование у молодых людей готовности к отцовству (Е.С. Баринова, О.В. Белоус, О.В. Игнатова, Е.О. Ковалева и др.), готовности стать примером для своего ребенка (Ю.А. Токарева, И.О. Шевченко), готовности завоевать у него авторитет и доверие (В.П. Борисенков).

Отмечая направления и тематику исследования проблем отцовства, следует акцентировать внимание на том, что научных исследований, посвященных поиску путей оптимизации взаимоотношений учителей и именно отцов ребенка, практически нет.

Вместе с тем, современная педагогика обладает множеством исследований проблемы организации взаимодействия школы и семьи. Результаты теоретического анализа позволили выделить три основных подхода к рассмотрению обозначенной проблемы: просветительский подход исходит из идеи о повышении психолого-педагогической грамотности и педагогической культуры родителей, что отражает основное содержание

взаимодействия школы и семьи (Т.П. Гаврилова, И.В. Гребенников, К.Д. Егошев, Л.Н. Захарова, Р.М. Капралова, В.А. Маишева, И.С. Марьенко, Г.М. Миньковский и др.); социально-ориентированный, или средовый подход, предполагающий включение семьи обучающихся в единой образовательное пространство школы, обусловливающее особенности социализации ребенка (Б.Н. Алмазов, В.Г. Бочарова, З.А. Галагузова, Ю.С. Мануйлов, А.В. Мудрик, В.А. Сластенин и др.); системный подход, рассматривающий особенности школьно-семейных отношений в качестве единого механизма развития личности ребенка, при этом школа воспринимается как институт, способный оказывать позитивное воздействие на родителей обучающегося, формировать у них ответственное родительство, адекватное отношение к ребенку и гармоничный стиль семейного воспитания (Т.И. Бонкало, В.Г. Бочарова, Б.З. Вульфов, В.Н. Гуров, Л.И. Маленкова и др.). Системный подход к организации взаимодействия школы и семьи дает возможность рассматривать данный процесс во всей своей сложности, в единстве его множественных элементов.

Не смотря на достаточно глубокую изученность конструкта «позиция», так, например, в работах Н.М. Борытко рассмотрено становление субъектной позиции учащихся в гуманитарном пространстве урока; В.П. Бедерхановой предложено авторское видение личностно-ориентированной позиции педагога, к настоящему времени еще не раскрыты сущностные характеристики единого конструкта «родительская позиция отца старшеклассника», не определены критерии и показатели ответственной родительской позиции отца старшеклассника, не разработаны способы и педагогические условия ее формирования в процессе взаимодействия школы и семьи.

Таким образом, теоретический анализ проблем формирования у отцов старшеклассников ответственной родительской позиции показал отсутствие в современной педагогике системных ее исследований.

Анализ современной педагогической практики и степени разработанности в современной научной и научно-методической литературе вопросов организации взаимодействия школы и отцов обучающихся позволили сформулировать ряд противоречий, которые в своей совокупности определяет проблему исследования. Такими **противоречиями** являются противоречия между:

– необходимостью формирования у отцов старшеклассников ответственной родительской позиции и недостаточностью научного знания о сущности, критериях и показателях данного педагогического феномена;

– потребностью педагогической практики в привлечении отцов старшеклассников к взаимодействию школы и семьи и недостаточной разработанностью данной проблемы в современной педагогике;

– значимостью влияния отца на развитие личности старшеклассника и недостаточным вниманием педагогической науки к способам формирования у отцов старшеклассников ответственной родительской позиции в процессе взаимодействия школы и семьи;

– потенциальными возможностями школы создавать условия для оказания помощи родителям обучающихся в выполнении своей воспитательной функции и отсутствием педагогических технологий привлечения отцов к воспитанию своих детей-подростков.

Обозначенные противоречия составляют сущность **научной проблемы**, которая состоит в выявлении сущности и содержания ответственной родительской позиции отцов старшеклассников, определении критериев и показателей ее сформированности и разработке на этой основе педагогической технологии и условий формирования ответственной родительской позиции у отцов старшеклассников в процессе взаимодействия школы и семьи.

Научная проблема определила **тему** исследования – *«Формирование ответственной родительской позиции у отцов старшеклассников в процессе взаимодействия школы и семьи».*

Объект исследования – процесс формирования ответственной родительской позиции у отцов старшеклассников.

Предмет исследования – педагогические условия формирования у отцов старшеклассников ответственной родительской позиции в процессе взаимодействия школы и семьи.

Цель исследования – разработка и экспериментальное обоснование процесса формирования у отцов старшеклассников ответственной родительской позиции в условиях взаимодействия школы и семьи.

Гипотеза исследования состоит в предположении о том, что процесс формирования у отцов старшеклассников ответственной родительской позиции будет эффективным, если:

– раскрыты сущностные и содержательные характеристики ответственной родительской позиции отца старшеклассника как педагогического феномена;

– определены критерии и показатели ее сформированности у отцов старшеклассников;

– выявлены особенности родительской позиции отцов старшеклассников, а также их отношений к школе и учителям своего ребенка-подростка;

– разработана и внедрена в практику деятельности образовательных организаций общего образования модель формирования у отцов старшеклассников ответственной родительской позиции в системе взаимодействия школы и семьи, отражающая педагогические условия организации данного педагогического процесса;

– разработана и экспериментально обоснована педагогическая программа взаимодействия школы и семьи, направленная на формирование у отцов старшеклассников ответственной родительской позиции;

– выявлены педагогические принципы реализации разработанной модели в практике деятельности образовательных организаций.

Достижение цели исследования и верификация его общей гипотезы осуществлялись в процессе решения следующих исследовательских **задач**:

1. На основе результатов теоретического анализа раскрыть сущностные и содержательные характеристики ответственной родительской позиции отцов старшеклассников как педагогического феномена.

2. Определить структурные компоненты и соотнесенные с ними критерии и показатели ответственной родительской позиции отцов старшеклассников.

3. Эмпирически исследовать особенности родительской позиции отцов старшеклассников.

4. Разработать и апробировать модель формирования у отцов старшеклассников ответственной родительской позиции в процессе взаимодействия школы и семьи.

5. Экспериментально обосновать содержательно-технологическое обеспечение, педагогические принципы и условия реализации педагогической модели формирования у отцов старшеклассников ответственной родительской позиции в процессе взаимодействия школы и семьи.

Методологическую основу исследования составили:

1) общеметодологические принципы научного познания: антропный принцип, признающий познаваемость любого объекта исследования и его изменяемость, в зависимости от субъективных особенностей исследователя; принцип объективности, отражающий требование представленности объекта исследования как объективно существующей реальности; принцип комплементарности, соблюдение которого требует учета всего многообразия объекта исследования, необходимость многопланового его изучения и описания; принцип инвариантности, предполагающий выделение в изменяющемся объекте неизменных составляющих.

2) методологические принципы педагогических исследований: принцип практической значимости исследования, обусловливающий взаимосвязь

педагогической теории и практики; принцип развития, историчности и современности, предполагающий рассмотрение родительской позиции отца как непрерывно изменяющееся явление, связанное с требованиями современного общества; принцип педагогической предметности реализуется через принцип дополнительности, означающий, что педагогическое исследование осуществляется во взаимосвязи с рассмотрением психологической составляющей родительской позиции; принцип гуманности, нацеленный на оказание помощи родителям в воспитании своего ребенка.

3) методологические подходы к построению педагогических процессов и педагогических исследований:

– системный подход (В.Г. Афанасьев, Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, М.А. Данилов, Т.А. Ильина, И.Ф. Исаев, Ф.Ф. Королев, А.Г. Кузнецова, П.И. Пидкасистый, В.Н. Садовский, В.А. Сластенин и др.), согласно которому родительская позиция отца старшеклассника представлена как сложное системное явление, характеризующееся своеобразием взаимосвязанных между собой структурных компонентов;

– комплексный подход (П.К. Анохин, Л.С. Выготский, И.С. Марьенко, В.П. Океанов, С.В. Чебанов и др.), в рамках которого разрабатывалось содержательно-технологическое обеспечение реализации комплексной модели, что предполагало определение форм, средств и методов воздействия на сознание, чувства и поведение отцов, воспитывающих детей старшего школьного возраста;

– личностный подход (Н.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская, А.К. Маркова, А.А. Плигин, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.), с позиций которого отцы старшеклассников рассматриваются как субъекты развития и трансформации своей родительской позиции;

– деятельностный подход (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, А.Н. Никифоров и др.), ориентированный на организацию совместной деятельности школы и отцов обучающихся старших классов по обучению и

воспитанию старшеклассников, в процессе которого формируется ответственная родительская позиция самих отцов по отношению к своему ребенку и к его учителям;

– средовой подход (Ю.С. Мануйлов, Л.В. Волкова, Е.В. Боровская и др.), предполагающий создание специальной социокультурной среды управления процессами формирования и развития учащихся.

Теоретическая база исследования включает в себя теории, концепции и теоретические разработки проблем:

– формирования у родителей родительской позиции (Ю.Е. Алешина, А.Я. Варга, С.С. Жигалин, А.И. Захаров, Р.Р. Калинина, Е.В. Козлова, И.С. Кон, Т.Н. Мальковская, Н.Н. Посысоев, А.С. Спиваковская, О.В.Шапатина, Э.Г. Эйдемиллер и др.);

– выявления роли и функций отца в воспитании ребенка (Т.В. Андреева, Т.В. Архиреева, Ю.В. Борисенко, И.В. Гребенников, Н.В. Дмитриева, В.Н. Дружинин, Ю.В. Евсеенко, А.Н. Елизаров, А.И. Захаров, Е.Л. Иргит, О.Г. Калина, И.С. Кон, Ц.П. Короленко, А.В. Левченко, И.В. Павлов, П. Попова, Г.Г. Филиппова и др.);

– развития личности и новообразований детей старшего школьного возраста (В.В. Абраменкова, Г.С. Абрамова, Л.А. Бирюкова, М.А. Виниченко, Л.С. Выготский, Т.Н. Мальковская, В.С. Мухина, Ф. Райе, Х. Рахимзаде, Т.В. Снегирева, Э. Эриксон и др.);

– взаимодействия школы и семьи (Е.П. Алексеева, З.М. Баджаева, Л.В. Баринова, Т.И. Бонкало, В.Г. Бочарова, Ю.А. Генварева, И.В. Гребенников, Р.М. Капралова, Т.В. Коваленко, Н.А. Кучуб, Е.В. Малышева, В.Р. Миляева, Ю.В. Молодцева, Н.Ю. Наркевич, Н.В. Поликутина, Ф.В. Резакова, В.А. Седов, Е.А. Чередова и др.).

Методы и методики исследования. Исследование осуществлялось с помощью следующего комплекса методов: *теоретические* методы включали в себя теоретический анализ, синтез, абстрагирование, моделирование; *эмпирические* – наблюдение, опросные методы (анкетирование и

интервьюирование родителей и учителей), экспертное оценивание, тестирование, педагогический эксперимент, проведенный в три этапа – констатирующий, формирующий и итоговый этапы; *статистические* методы – процентное распределение, расчет среднего арифметического, стандартного отклонения, сравнительный анализ (расчет t-критерия Стьюдента и Критерия хи-квадрат).

В исследовании были использованы: авторские анкеты для проведения опроса учителей и отцов обучающихся старших классов, авторская методика экспертной оценки родительской позиции отца старшеклассника во взаимодействии школы и семьи, а также валидные и надежные методики, а именно:

– Опросник родительского отношения А.Я. Варга и В.В. Столина (ОРО), Опросник «Подростки оценивают родителей» (ВРР) (И.М. Марковская), Методика «Анализ семейного взаимодействия» Э.Г. Эйдемиллера (АСВ), позволяющие исследовать особенности родительской позиции отцов, воспитывающих детей старшего школьного возраста;

– Опросник «Склонность к девиантному поведению» (А.Н. Орел), Тест-опросник Леонгарда-Шмишека, Методика изучения статуса профессиональной идентичности (А.А. Азбель, А.Г. Грецов), ориентированные на выявление особенностей развития личности ребенка;

– «Типы реакции родителей на взаимодействие школы и семьи» (Т.И. Бонкало) – опросник, позволяющий изучить тип взаимодействия отцов и учителей старшеклассника.

Эмпирическая база исследования. Исследование осуществлялось на базе МОУ СОШ № 68, 95 г. Краснодара, а также факультета педагогики, психологии и коммуникативистики ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар).

В первой серии эмпирического исследования приняли участие 178 отца 178 обучающихся в 10-х классах общеобразовательных организаций, из которых 89 – девочки и 89 – мальчики.

Во второй серии эмпирического исследования были опрошены 156 учителей.

Для организации педагогического эксперимента были сформированы две исследовательские группы, состоящие из четырех десятых классов общего (базового) образования. Экспериментальная группа включала в себя, таким образом, четыре 10-х класса, где общая численность обучающихся составляла 102 обучающихся (47 девочек и 55 мальчиков), из которых воспитывались в полных семьях 52 обучающихся, в неполных отцовских – 11: 24 девочки и 28 мальчиков – в полных, и 4 девочки и 7 мальчиков – в неполных отцовских семьях. Контрольная группа также включала в себя четыре 10-х класса, общая численность обучающихся в которых составила 104 человека: 49 девочек и 55 мальчиков; из них воспитываются в полных семьях – 54, в неполных отцовских – 6: 28 девочек и 26 мальчиков – в полных, и 3 девочки и 3 мальчика – в неполных отцовских семьях.

Таким образом, экспериментальную группу составили 63 отца и 63 старшеклассника; контрольную – 60 отцов и соответственно 60 старшеклассников.

Исследование осуществлялось в несколько этапов:

Первый этап (IX.2018 – XII.2019 гг.) – *обзорно-аналитическое исследование*, в процессе которого уточнялась научная задача исследования, формулировалась его тема, выявлялась степень ее разработанности в современной педагогической науке. Обзорно-аналитическое исследование касалось вопросов роли и функций отцов в воспитании ребенка, обучающегося в старших классах, сущностных и содержательных характеристик их родительской позиции, целей и содержания их взаимодействия с учителями своих детей, имеющихся проблем в организации взаимодействия школы и семьи. На основании результатов обзорно-

аналитического исследования были определены критерии и показатели ответственной родительской позиции.

Второй этап (XII.2019 – VIII.2020 гг.) – *эмпирическое исследование*, проведенное в два этапа. Первая серия эмпирического исследования была нацелена на выявление особенностей родительской позиции отцов старшеклассников, а также характера ее влияния на развитие личности обучающихся. В данной серии эмпирического исследования приняли участие 178 отцов и 178 старшеклассников. Вторая серия эмпирического исследования имела своей целью выявление проблем и трудностей учителей при взаимодействии с отцами старшеклассников. В исследовании приняли участие 156 учителей.

Третий этап исследования (2019 – 2020 гг.) – это *формирующий педагогический эксперимент*, заключающийся в экспериментальной апробации разработанной на основе результатов обзорно-аналитического и эмпирических исследований модели и целевых программ.

Четвертый этап (2020 – 2021 гг.) – это *обобщение и систематизация* полученных теоретических, эмпирических и экспериментальных данных. На этом этапе обрабатывались и анализировались результаты формирующего эксперимента, позволившие уточнить и конкретизировать педагогические условия формирования у отцов старшеклассников ответственной родительской позиции в процессе взаимодействия школы и семьи.

Научная новизна исследования заключается, прежде всего, в разработке концептуальных основ целостного педагогического процесса формирования у отцов старшеклассников ответственной родительской позиции в условиях взаимодействия школы и семьи, а также его модели. Разработка и апробация обозначенной модели осуществлялись с учетом результатов комплексного исследования, в котором:

– раскрыты сущностные и структурно-содержательные характеристики родительской позиции отца старшеклассника, представленной как системное образование его личности, отражающее особенности отношений к отцовству

как социокультурному явлению, к себе как к родителю, к ребенку-подростку и с ребенком-подростком, к учителям своего ребенка, а также к процессу его обучения в школе, а также проявление системы отношений на деятельностно-поведенческом уровне;

– определены критерии и показатели ответственной родительской позиции отца старшеклассника, соотнесенные с содержанием ее установочного, перцептивно-оценочного, рефлексивного, оценочного и поведенческого структурных компонентов;

– обоснованы роль и функции отцов старшеклассников, предполагающие их активное участие в социализации личности подростка, становлении его как субъекта своего развития и жизнедеятельности в целом, в актуализации его личностного и профессионального самоопределения;

– выявлены особенности родительской позиции отцов старшеклассников, отражающие ее разрушительные тенденции, проявляющиеся в стереотипном восприятии отцами роли и функций родителя-отца, в ограниченном их влиянии на формирование личности ребенка, в отстранении от контактов с учителями обучающихся старших классов;

– исследованы проблемы и трудности учителей старших классов в организации взаимодействия с отцами обучающихся, обусловленные стереотипным восприятием роли и функций отцов, что выражается в отсутствии у большинства отцов заинтересованности в контактах с учителями своих детей-подростков, в устранении их от воспитания своего ребенка-подростка и низкой степени готовности к осуществлению своих воспитательных функций;

– разработана и экспериментально обоснована комплексная модель процесса формирования у отцов старшеклассников ответственной родительской позиции в процессе взаимодействия школы и семьи, в которой системно представлены цель, задачи соответствующей деятельности школы,

формы, средства и методы привлечения отцов к школьной жизни старшеклассников;

– представлены содержательно-технологическое обеспечение, педагогические принципы и условия реализации педагогической модели формирования у отцов старшеклассников ответственной родительской позиции в процессе взаимодействия школы и семьи.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что его результаты углубляют современные педагогические знания о роли и функциях отцов детей старшего школьного возраста, об особенностях их родительской позиции, о факторах складывающихся отношений с учителями своих детей-подростков, о степени их готовности к участию в школьно-семейном взаимодействии.

Результаты проведенного исследования дополняют научно обоснованные сведения о сущности и содержании родительской позиции отца старшеклассника, о критериях и показателях ответственной родительской позиции, о способах их диагностики.

В исследовании раскрыта структура родительской позиции отцов старшеклассников, определено содержание каждого ее компонента, что расширяет научные представления о данном педагогическом феномене.

Материалы исследования содержат научно проверенные данные о закономерностях, принципах, формах, средствах и методах привлечения отцов старшеклассников к взаимодействию со школой, в процессе которого формируется их ответственная родительская позиция.

Практическая значимость исследования состоит, прежде всего, в том, что разработанная целостная модель формирования у отцов старшеклассников ответственной родительской позиции в процессе взаимодействия школы и семьи была внедрена в практику деятельности образовательных организаций основного общего образования и показала свою эффективность, что дает основания для утверждения необходимости и

целесообразности ее использования в целях совершенствования системы школьно-семейных отношений.

Содержащиеся в работе научно-обоснованные сведения о сущности, структуре и содержании родительской позиции отцов старшеклассников могут стать теоретической основой для проведения дальнейших исследований проблемы взаимодействия школы и отцов обучающихся.

Разработанный диагностический инструментарий, ориентированный на выявление особенностей родительской позиции отцов старшеклассников может быть использован в практике деятельности образовательных организаций в целях привлечения отцов к школьной жизни и воспитанию своего ребенка-подростка. Предложенные в работе формы, средства и методы, педагогические технологии и условия организации взаимодействия школы и семьи получили свою экспериментальную апробацию, что дает нам основание говорить об их эффективности.

Результаты исследования могут быть использованы для разработки рабочих программ учебных дисциплин для профессиональной подготовки будущих педагогов, а также в целях повышения квалификации учителей старших классов.

Надежность и достоверность полученных результатов обеспечивается научно-методологической обоснованностью и комплексным характером исследования, применением методов диагностики, адекватных предмету, целям и гипотезам исследования, репрезентативностью выборки испытуемых и корректным использованием статистических методов для анализа полученных данных.

Положения, выносимые на защиту:

1. Родительская позиция отца старшеклассника представляет собой системное образование его личности, отражающее степень и характер его участия в воспитании и школьной жизни своего ребенка-подростка, что во многом определяет направленность и особенности формирования личности старшеклассника, его личностного и профессионального самоопределения.

Структурно-содержательные характеристики родительской позиции отца старшеклассника включают в себя отношение к отцовству как к социокультурному феномену, отношение к себе как к родителю, к ребенку-подростку и с ребенком-подростком, отношение с его учителями и отношение к общему процессу обучения ребенка-подростка в школе. Сочетание особенностей обозначенной системы отношений определяет ответственную или разрушительную направленность родительской позиции отца. Кроме этого, данная система отношений проявляется на поведенческом уровне, а также в процессе конкретных действий субъектов взаимодействия. Следствием ответственной родительской позиции становится создание благополучной, безопасной среды для полноценного и гармоничного развития личности ребенка-подростка.

2. Критериями ответственной родительской позиции отцов обучающихся старших классов являются: установочный критерий, в качестве основных показателей которого выступают принятие социальной роли ответственного отца старшеклассника, адекватные представления о роли и функциях отца в воспитании ребенка-подростка, готовность к участию в воспитании старшеклассника, готовность к взаимодействию с учителями своего ребенка-подростка; перцептивно-оценочный критерий, отражающий адекватное восприятие отцом особенностей и характера своего ребенка-подростка, адекватную оценку его способностей и возможностей; рефлексивный критерий, содержащий характеристики самооценки отца, его способность объективно судить о своих сильных и слабой сторонах как родителя и настоящего мужчины; поведенческий критерий, включающий в себя гармоничный стиль семейного воспитания, стремление к сотрудничеству с учителями подростка, доверие к сотрудникам школы, активное участие в делах класса и школы своего ребенка-подростка.

3. Разрушительная родительская позиция отца старшеклассника препятствует успешной организации учителями взаимодействия с ними. Проблемы и трудности учителей старших классов в организации

взаимодействия с отцами обучающихся обусловлены стереотипным восприятием роли и функций отцов, что выражается в отсутствии у большинства отцов заинтересованности в контактах с учителями своих детей-подростков, в уклонении их от воспитания своего ребенка-подростка и низкой степени готовности к осуществлению своих воспитательных функций.

4. Модель формирования у отцов старшеклассников ответственной родительской позиции в процессе взаимодействия школы и семьи представляет собой целостную систему, в которой схематично представлены как цели, задачи, принципы и функции организации взаимодействия с отцами обучающихся, так и алгоритм и способы их достижения, критерии и показатели их эффективности. Алгоритм обозначенного педагогического процесса состоит в последовательной реализации комплекса мер, предпринимаемых педагогом (классным руководителем) и ориентированных на: 1) формирование готовности отцов к взаимодействию с учителями своих детей; 2) развитие заинтересованности отцов в контактах со школой; 3) привлечение отцов к участию в профилактике девиантного поведения подростков, в их гендерной социализации, становлении их личности как субъекта своего развития и актуализации профессионального и личностного самоопределения; 4) оказание помощи отцам обучающихся в выполнении своих воспитательных функций, в решении проблем детско-родительских отношений, что предполагает создание необходимых условий для осознания родителями-отцами своего воспитательного потенциала и ресурсных возможностей, для самоизменения их личности как субъектов воспитания и обучения, их самосовершенствования и саморазвития.

5. Эффективными технологиями реализации модели и целенаправленных программ формирования у отцов старшеклассников ответственной родительской позиции в процессе взаимодействия школы и семьи являются технологии рефлексивного тренинга, включающего в себя технологии организации и проведения креативных сессий, ориентированных

на развитие рефлексивных способностей, технологии деловых имитационных игр, позволяющих в реальной практико-типичной ситуации корректировать отношение отцов к детям-подросткам, а также формировать у них навыки совместного решения разнообразных задач личностного и профессионального самоопределения, технологии тайм-менеджмента, ориентированные на развитие способности к самоорганизации своей деятельности, технологии интенсивных семинаров, активизирующих механизмы саморазвития личности, технологии «двойной петли рефлексии».

Основными принципами формирования у отцов старшеклассников ответственной родительской позиции в процессе взаимодействия школы и семьи являются ориентация на реализацию индивидуально-дифференцированного подхода, учет особенностей личности отца, опора на имеющийся у него воспитательный потенциал, принципы активности в деятельности, принципы коррекции на практике, а также принципы объективности, конгруэнтности, позитивной направленности и субъектности.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялась в процессе выступлений и докладов на конференциях и научных семинарах разного уровня: международных, всероссийских и региональных (г. Москвы, Краснодара, Белгорода, Чебоксары, Уфы, Петрозаводска и др.).

Результаты исследования в полном объеме представлены в 9 публикациях автора, в том числе и в 3 изданиях, рекомендованных ВАК Министерства науки и высшего образования Российской Федерации.

Материалы исследования легли в основу специальных курсов подготовки будущих педагогов, а также в системе повышения квалификации работников общеобразовательных школ.

Структура и объем диссертации. В соответствии с научной логикой и логикой научного исследования, работа состоит из введения, трех глав, заключения и списка литературы. Основной объем диссертации составляет 223 страницы, содержащих 20 таблиц и 31 рисунок. Список литературы насчитывает 190 наименований, 21 из которых на иностранном языке.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ РАЗРАБОТКИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ У ОТЦОВ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ОТВЕТСТВЕННОЙ РОДИТЕЛЬСКОЙ ПОЗИЦИИ В УСЛОВИЯХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ И СЕМЬИ

1.1.Роль отца в воспитании старшеклассника

В отечественной педагогике семейному воспитанию отводится первостепенная роль. При этом признается, что для благополучного развития личности ребенка необходимо влияние как матери, так и отца.

Однако научные исследования роли отца стали проводиться только в начале XX века, несмотря на то, что и в предшествующие периоды развития педагогической мысли звучали идеи о первостепенной роли отца в воспитании ребенка. Так, Ж.-Ж. Руссо в своих работах остро ставит вопрос об участии мужчины в воспитании подрастающего поколения, в передачи детям жизненного и исторического опыта, трансляции культурных традиций и обычаев.

К настоящему времени накоплен определенный объем теоретических обобщений и эмпирических данных о роли и функциях отца в воспитании ребенка, при этом можно выделить ряд направлений современных исследований: в работах Е.П. Ильина, И.С. Кона [69; 85] и других исследователей изучаются психофизиологические факторы готовности отца к выполнению отцовской роли; в работах Т.А. Гурко, И.Ф. Дементьевой, И.С. Кона [52; 54; 84] – социокультурные факторы. О. Вейнингер, Д. Винникот, И.В. Гребенников, В.Н. Дружинин, А.Н. Елизаров, Г.Г. Филиппова исследуют психологические проблемы взаимоотношений отцов и детей [41; 44; 50; 57; 61; 157]; Л.С. Выготский, А.И. Захаров, И.В. Павлов и другие исследователи – проблемы особенностей развития личности ребенка в условиях патернальной депривации [47; 65; 116].

В зарубежной литературе феномен отцовства стоит в центре внимания таких исследователей, как А. Адлер, М. Мид, З. Фрейд, Э. Фромм, Э. Эриксон, К. Юнг. Представители разных зарубежных психологических школ единодушны во мнении о том, что отсутствие отцовского воспитания в семье или его деструктивные нарушения негативно сказываются на психическом развитии личности ребенка.

В своей книге «Воспитание детей. Взаимодействие полов» А. Адлер акцентирует свое внимание на половом воспитании детей, которое, по мнению А. Адлера, невозможно в условиях отсутствия отца или демонстрации в межсупружеских отношениях негативных образцов полоролевого поведения [4]. А. Адлер утверждает, что основной задачей отца является развитие социальной компетенции ребенка и оказание ему помощи в преодолении комплекса неполноценности [4]. В психоаналитической теории З. Фрейда постулируется, что детский опыт, чувства привязанности или ненависти к матери или отцу оказывает неосознанное влияние на поведение взрослого человека [158]. Для основателя структурного психоанализа Дж. Лакана отец играет роль запрета на мать, то есть именно отец, его присутствие в семье и участие в воспитании ребенка сдерживают возможность замыкания ребенка на взаимоотношениях с матерью [180].

Ф. Парсонс считает, что основная роль отца заключается в помощи сыну в преодолении чрезмерной привязанности к матери, возникающей в раннем детстве. Он отмечает, что отсутствие отца или его отстранение от контактов с детьми и, главным образом, с сыном негативно влияют на результаты его развития и полоролевой социализации [186].

Многих отечественных и зарубежных исследователей предшествующих эпох интересовали вопросы различий во влиянии отца и матери на развитие личности ребенка. Э. Фромм различает отцовскую и материнскую любовь, подчеркивая при этом, что отцовская любовь не может быть врожденной – она формируется в процессе взаимодействия отца и ребенка, и от того, соответствует ли ребенок отцовским ожиданиям, какое

поведение он демонстрирует, какими способностями обладает, зависит вероятность возникновения и развития истинной отцовской любви [159].

Анализ зарубежной литературы показал, что существует мнение о том, что, напротив, влияние отца и матери на ребенка одинаково, при этом подчеркивается, что роль отца в его развитии определяется не столько индивидуальными особенностями личности отца, его интеллектом, сколько характером взаимодействия с ребенком, особенностями складывающихся отношений в системе «отец – ребенок» [цит. 187].

R. Rohner, на основании анализа работ, посвященных проблемам влияния отца на развитие личности ребенка, выделяет несколько направлений исследования обозначенной проблемы:

– рассматривается влияние именно любви отца, вне связи с любовью матери, на формирование личности ребенка;

– существует ряд работ, доказывающих, что роль отца и роль матери, по своей сути, одинаковые;

– другие исследователи утверждают, что роль отца в воспитании ребенка более значима, чем роль матери [187].

Большой вклад в развитие идеи о существенной роли отца в формировании личности ребенка внесли зарубежные исследователи системной психотерапии. Так, М. Боуэн в своих работах показал, что отсутствие отца или наличие у отца слабых черт характера вынуждают мать выстраивать с ребенком, главным образом, с сыном симбиотические отношения, что, с одной стороны, обусловливает возникновение серьезных трудностей на пути взросления и автономии ребенка, а с другой – способствует развитию у самого отца раздражительности, безволия, эгоизма и равнодушия [174].

Э. Берн отмечает важную роль отца в когнитивном развитии ребенка. Он отмечает, что само наличие отца обеспечивает развитие у ребенка интереса к учению и образованию [27].

В отечественной педагогике и психологии проблеме влияния отца на развитие личности ребенка посвящены работы таких ученых, как О.В. Агейко, Ю.В. Борисенко, Г.Н. Волков, В.Н. Дружинин, А.И. Захаров, О.Г. Калина, И.С. Кон, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский и др. В частности, в работах педагогов-классиков подчеркивается, что отец для ребенка – это самый родной и самый дорогой человек, в образе которого воплощается ответственность за каждый его поступок и каждое его действие [11; 89; 94].

И.С. Кон утверждает, что воспитание ребенка без отца приводит к заниженному уровню притязаний ребенка, к повышению его тревожности. В своих исследованиях автор показывает, что у детей, растущих в условиях неполной материнской семьи, чаще, чем у их сверстников, растущих с отцами, возникают невротические симптомы; такие дети испытывают серьезные сложности в установлении отношений с другими людьми; они хуже учатся, у них наблюдается задержанное когнитивное развитие, они плохо усваивают мужские роли, не имея перед собой ясного образа мужского поведения [84; 85; 86].

По мнению В.Н. Дружинина, причины трудностей в социализации ребенка во многом кроятся в отсутствии отца и отцовского воспитания [57]. А.И. Захаров отмечает, что при отсутствии отца в семье дети легко перенимают беспокойство матери, что не может не оказывать негативного влияния на их психоэмоциональное состояние [65].

Многие исследователи подчеркивают, что отец является ключевой фигурой в жизни и развитии ребенка [1; 3; 33; 37; 54; 59; 60; 65; 70; 73; 87; 116; 146]. Г.Н. Волков подчеркивает, что отцы являются именно теми людьми, которые передают семейные ценности из поколения в поколение [45].

Е.П. Ильин приводит результаты исследования, проведенного в Вроцлавском университете и ориентированного на выявление различий в представлениях мальчиков и девочек о влиянии на них отцов и матерей. В

исследовании было показано, что в современных семьях доминирующая роль в воспитании детей, как мальчиков, так и девочек, принадлежит матери. При этом респонденты отмечали, что ощущают отчужденность отца, нехватку его заботы и любви [69].

Современные исследования, хотя и немногочисленные, охватывают широкий спектр вопросов взаимодействия отца и ребенка: рассматриваются сферы их общения в семье и вне семьи [177], исследуется роль отца в воспитании сына [55] и дочери [14], в становлении гендерной идентичности ребенка [73; 163], в формировании у него чувства ответственности [69]. В трудах отечественных и зарубежных исследователей отмечается специфическая роль отца, роль отцовской любви и заботы, влияния родительской семьи на формирование у молодых людей готовности к отцовству, готовности стать примером для своего ребенка, готовности завоевать у него авторитет и доверие [5; 17; 83; 93; 116; 174].

Особую значимость приобретает роль отца в воспитании детей старшего школьного возраста, что связано с новообразованиями возраста и особенностями возрастного развития.

Обучающийся в старших классах относится к старшему подростковому или юношескому возрасту. Большинство исследователей в области возрастной психологии называют этот возраст периодом стабилизации, основной задачей которого является определение сущности своего «Я» и своего будущего [2; 109]. Именно в этом возрасте ведущая деятельность развивающейся личности сменяется с учебной на интимно-личностное общение [131]. В связи с этим для старшеклассника становится особо значимым его статус в группе сверстников, его социальное положение, особенности восприятия его личности окружающими [155]. Повышается роль общения сверстников противоположных полов, формирования индивидуальных личностных привязанностей [166].

Отличительной чертой этого возраста становится профессиональное и личностное самоопределение, которое возможно, только если сформированы основные структуры самосознания и Я-концепции.

Исследователями отмечается, что в старшем школьном возрасте многие подростки рассматривают учебу сквозь призму ее пользы в обретении впоследствии определенной профессии. Выбор профессии – достаточно сложный процесс, обусловленный как субъективными, так и объективными факторами. Среди объективных факторов выделяются:

– фактор неопределенности мира профессий, что связано с научно-техническим прогрессом;

– фактор узости индивидуальной картины мира профессий, что связано с недостаточным уровнем знания школьников о мире профессий.

К субъективным факторам традиционно относят индивидуально-личностные особенности подростка, детерминированные социальными ситуациями его развития, в том числе семейно - обусловленными факторами. К ним относят несформированность профессионального самосознания, инфантильность, недостаточное развитие зрелости личности.

В качестве критериев успешности профессионального самоопределения рассматриваются, как правило, сформированность личностной профессиональной перспективы, сформированность образа будущей профессии и осознанность выбора профессии [66].

В современной науке вопросами профессионального самоопределения занимались такие ученые, как А.Г. Асмолов, Е.А. Климов, Н.А. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова, В.В. Пчелинова и др.). Исследователями отмечается, что успешность профессионального самоопределения подростка во многом зависит от отношений в его семье, от позиции его родителей.

Так, например, В.В. Пчелинова, разработав систему профессионального консультирования обучающихся, отводит родителям существенную роль. Автор указывает, что в ситуации выбора подростком профессии родители могут занять следующие неадекватные позиции:

– позиция невмешательства, когда родители, с внутренним убеждением о пользе своих действий, полностью отстраняются от помощи в профессиональном самоопределении ребенка. Такие родители очень часто высказывают мысль о том, что ребенок сам должен найти себя и выбрать профессию по своему усмотрению, при этом фактически отстраняясь от оказания поддержки своему ребенку;

– позиция чрезмерного вмешательства – позиция, при которой родители убеждены, что только они могут сделать правильный выбор за ребенка относительно его будущей профессии. Такое вмешательство может быть обусловлено разными причинами. Например, непринятием родителями своей профессии («кем угодно, только не учителем»), или желанием не повторять «ошибки» своих родителей («мне никто так не помогал, как тебе»), неуверенностью в способностях ребенка («я знаю, что без моей помощи ты никогда не добьешься успеха») [130].

Проблемы профессионального самоопределения на этапе выбора профессии рассматриваются в трудах многих исследователей. В частности, исследователями отмечается, что в настоящее время выбор профессии старшеклассниками осуществляется в большинстве своем вне связи со своими возможностями и способностями (по данным ряда исследований, - до 50% старшеклассников не соотносят будущую профессиональную деятельность со своими возможностями), без учета потребностей рынка труда и региональных особенностей. Более 40% выпускников рассчитывают на поддержку родственников и близких в своем профессиональном самоопределении. При этом указывается, что родители достаточно часто сами определяют и вуз, в котором будет обучаться их ребенок, и его профессиональное будущее [97].

Исследователями отмечается неразрывная связь профессионального самоопределения с личностным. Изучая проблемы самоопределения выпускников школ, ученые приходят к выводу, что у большинства из них не сформированы личностные качества для осуществления самостоятельного

осознанного выбора профессии: низкий уровень развития самосознания, ответственности, целенаправленности, самокритичности, силы воли, инициативности и др. Многие из старшеклассников характеризуются завышенным уровнем притязаний, поверхностным представлением об особенностях тех или иных профессий, нереалистическими ожиданиями [97].

Э. Эриксон юношеский возраст связывает с кризисом идентичности [166]. Под идентичностью ученый понимает устойчивый и внутренне принимаемый образ самого себя во всем богатстве отношений личности. При успешном преодолении нормативного кризиса развития в подростковом возрасте у подростка формируется чувство идентичности; в других же случаях – спутанная идентичность, характеризующаяся наличием серьезных переживаний и сомнений по поводу себя, своего места в мире, группе, обществе, неясной жизненной перспективы [166].

И здесь особую роль играет именно отец, характер взаимодействия с ним и степень его участия в воспитании сына или дочери [86].

Отец играет важную роль и в когнитивном развитии ребенка.

В старшем подростковом возрасте интеллектуальное развитие претерпевает как количественные, так и качественные изменения. Увеличивается уровень развития вербального логического мышления, кратковременной и долговременной памяти, увеличивается объем внимания, темп психической познавательной деятельности [81].

Существуют исследования, свидетельствующие о существенной роли отца в интеллектуальном развитии ребенка. Исследования проводились, как правило, посредством сравнительного анализа психического развития детей из неполных (материнских) и полных семей.

Еще одной из проблем старшего школьного возраста является проблема формирования субъектности, что взаимосвязано с ростом самосознания, интеллектуальным развитием и с активизацией позиции самости.

В современных психолого-педагогических исследованиях уделяется достаточно большое внимание проблеме субъектности: в работах Е.Н. Волковой, О.А. Конопкина, В.А. Петровского и других исследователей раскрывается сущность феномена субъектности; А.К. Осницкий определяет ее структуру; В.А. Татенко – механизмы и условия ее формирования; В.В. Давыдов, В.И. Дубровина, Е.И. Исаев – принципы и технологии ее развития в образовательных организациях. Н.Х. Александрова, А.В. Захарова, Т.И. Куликова, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман исследуют закономерности развития субъектности в онтогенезе.

В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев разработали модель развития субъектности в старшем подростковом возрасте [142]. С точки зрения исследователей, данный возрастной период характеризуется постепенной сменой ведущей деятельности. В процессе учебной деятельности юноши и девушки постепенно учатся принимать ответственные решения, что отражает начальные этапы становления их субъектности в деятельности. В этом возрасте они способны распознавать свои предпочтения и стремления, что приводит к формированию навыков самообразования. Навыки самообразования, при своем дальнейшем развитии, обусловливают развитие их личности как субъекта учебной деятельности.

В ситуациях общения с родителями, учителями и сверстниками развивается субъектность старшеклассников в общении, которая сначала проявляется в стремлении старшеклассника соблюдать автономию, высказывать свое мнение и иметь свою точку зрения на какие-либо вопросы. Выработка личностной позиции обусловливает становление индивидуально-личностной идентичности.

Формирование субъектности в сознании основывается на развитии у старшеклассника рефлексии и способности к самопознанию, на появлении целостного образа Я, в котором важное место занимает жизненные перспективы и их оценка.

При этом исследователи отмечают, что становление субъектности в деятельности, общении и сознании имеет большую вариативность, что обусловлено действием комплекса объективных и субъективных факторов.

В качестве таких факторов исследователями рассматривается весьма широкий круг процессов и явлений.

Так, В.А. Виниченко, например, проведено исследование характера влияния социокультурных факторов на становление личности старшеклассников. Исследователем доказывается, что образ жизни старшеклассников, то, в какой школе – сельской или городской – они обучаются, обусловливает особенности направленности их личности. В проведенном исследовании, в частности, содержится эмпирический материал, демонстрирующий, что старшеклассники сельских школ в большей степени, чем их сверстники, обучающиеся в городских образовательных организациях, ориентированы на дело и в меньшей – на себя [43].

Устремленность старшеклассника в будущее становится в этом возрасте источником развития потребности в понимании и осмыслении окружающего мира, поиска смысла жизни и построения жизненных планов.

Появление жизненных планов осуществляется, как правило, на основе мечты, которая выступает движущей силой поиска своего места в мире.

Именно в старшем подростковом возрасте обостряется проблема отцов и детей – проблема взаимосвязи поколений. В связи с актуализацией потребности в самосознании, в поиске своего места в мире, развивающаяся личность остро нуждается в своем нравственном идеале, причем, не абстрактном, а конкретном, воплощенном в другом человеке, с которым он связан определенными отношениями.

И здесь первостепенную роль играют складывающиеся отношения старшеклассников со своими родителями. При всем внешне наблюдаемом стремлении подростка к автономии и самостоятельности, к увеличению круга общения со сверстниками, именно в этом возрасте актуализируется

неосознаваемая потребность развивающейся личности в доверительном общении со взрослым, в тех отношениях с ним, которые основываются на проявлениях к подростку любви.

Необходимо отметить, что в психологической литературе содержится материал, раскрывающий сущностные черты так называемой псевдолюбви, в том числе и псевдолюбви родителей к своим детям. При этом отмечается, что проявления псевдолюбви могут восприниматься как истинная любовь, но именно они становятся источниками негативного воздействия на личность растущего и взрослеющего человека. К формам такой псевдолюбви З. Фрейд, Э. Фромм относит:

– «поклоняющуюся любовь», когда любящий человек, отрекаясь от самого себя и от своих свойств, проектирует их на любимого, вследствие чего происходит поглощение его психологического пространства за счет отождествления его со своим внутренним пространством;

– «сентиментальную любовь», основанную на обесценивании реальных отношений, уход от них в прошлое или будущее;

– «любовь к слабостям другого человека», при которой обостряется стремление любящего человека к постоянному усовершенствованию любимого, что предполагает отказ от своего собственного Я и навязывание искаженного образа Я у объекта любви;

– «зеркальную любовь» как проявление воздействия без границ, вмешательство во внутренние психологические границы другого человека [цит. 31, с. 35-36].

Проявления так называемой псевдолюбви со стороны родителей старшеклассников, по мнению многих исследователей, становятся источниками внутренних, неясно осознаваемых переживаний подростков, отражающихся во внешнем их поведении.

Старшеклассники достаточно часто меняют свои оценки, интересы и увлечения, строят жизненные планы и намечают пути их реализации.

Существуют исследования, раскрывающие влияние характера и направленности общения старших подростков со своими родителями на развитие их личности [56; 59].

Так, например, в одном из исследований было показано влияние общения с родителями на формирование у старшеклассников самооценки. Было выявлено, что неадекватная самооценка формируется у подростков, чьи родители устанавливают с ними регламентированное отношение, когда отсутствует доверие в детско-родительском взаимодействии [91].

Неудовлетворенность потребности старшеклассников в доверительном общении со взрослыми становится источником отклонений в их поведении и деятельности. Агрессивность, недоверчивость, подозрительность, конфликтность, неспособность адекватно оценивать людей и события жизни во многом обусловлены отношениями в семье и взаимодействием с родителями [91].

В экспериментальных исследованиях делинквентных подростков установлено, что система их ценностных ориентаций, определяющих их девиантное поведение и склонность к правонарушениям, формируется под влиянием ближайшего круга их общения, что обусловлено неспособностью взрослых удовлетворить их внутреннюю и часто не осознаваемую потребность в самостоятельности и автономности [129].

В исследованиях доказано, что в семьях с отцами, характеризующимися алкогольной зависимостью, дети имеют неуспеваемость в учебе; их отвергают в классе, сторонятся сверстники [129].

В современной педагогике и психологии накопилось немало материала, доказывающего важную роль отца в психическом развитии ребенка-подростка и развитии его эмоциональной сферы.

В традиционной семье отмечается разделение обязанностей матери и отца в вопросах воспитания ребенка: детские игры, коммуникации, сферы общения в достаточной степени различны.

Отец значимо влияет на половую и гендерную идентификацию ребенка-подростка. Относительно девочки, взаимодействие с отцом обусловливает принятие девочки себя как достойной представительницы прекрасного пола. Отсутствие же отца в семье и в воспитании подростка-девочки обусловливает формирование нереальных представлений о взаимоотношении полов. Что касается мальчика, то роль отца здесь определяющая. Отец может служить для него примером настоящего мужчины, при условии его авторитета у сына.

Еще одной немаловажной функцией отца является социально-экономическая функция, заключающаяся в передаче своего дела или наследства достойному сыну или дочери. Семейные традиции обусловливают стремление детей завоевать условную отцовскую любовь, их желание оправдать отцовские надежды, не подвести его и быть во всем предметом его гордости.

Функция социализации является основной при выполнении социальной роли отца. Именно отец участвует в процессе освоения ребенком жизненного опыта и обогащения его своими взаимоотношениями с окружающим миром. Отец, в силу особенностей участия в воспитании старшеклассника, может оказывать позитивное воздействие на расширение общего кругозора ребенка-подростка, воспитании патриотических чувств, мужественности, ответственности, решительности, а также толерантности и рефлексии. Отец может стать для подростка образцом и примером для подражания, помочь в формировании у подростка волевых качеств личности.

Таким образом, теоретический анализ проблемы влияния отца на развитие личности старшеклассника показал, что отец играет важную роль в различных аспектах его психического, физического и социального развития и личностного и профессионального самоопределения (табл. 1).

Таблица 1

Роль и функции отца в развитии личности старшеклассника

Сферы развития старшеклассников	*Роль и функции отца*
1	*2*
Когнитивная сфера личности старшеклассника	Взаимодействие с отцом обеспечивает развитие всех психических познавательных функций и интеллектуальных способностей: внимания, памяти, воображения, представления, мышления, речи. Расширение общего кругозора старшеклассника, знаний о мире.
Ценностно-мотивационная сфера личности старшеклассника	Взаимодействие с отцом способствует развитию жизненных ценностей, жизненной перспективы, жизненных планов и профессиональных ориентаций. Отец способен оказывать существенное влияние на мотивационно-потребностную сферу личности подростка, стимулируя при этом развитие высших потребностей – потребности в самопознании и самореализации. Развитие ценностей настоящего мужчины. Полоролевая идентификация.
Эмоциональная сфера личности	Благоприятные взаимоотношения с отцом обусловливают характер эмоциональности и уровень развития эмоциональной сдержанности и одновременно эмоциональной отзывчивости, при этом снижается уровень тревожности и эмоциональной напряженности. Чувство удовлетворенности взаимоотношениями приводит к ощущению психологического благополучия, наличия взаимопонимания, защиты и поддержки. Отец способен оказывать воздействие на обучение подростка адекватно оценивать жизненные ситуации. Развитие способности преодолевать препятствия, кризисные и стрессовые ситуации, обеспечивая

Окончание табл. 1

1	*2*
	мужскую поддержку и заботу. Развитие адекватной самооценки и актуализация личностного и профессионального самоопределения, что связано с адекватным уровнем притязания.
Поведенческая сфера личности	Благоприятные взаимоотношения с отцом способствуют блокированию негативного воздействия со стороны девиантно развивающихся сверстников за счет удовлетворения неосознаваемой потребности ребенка-подростка в гармоничном общении со взрослым, в его помощи и поддержке. Формирование ответственного поведения, нравственной надежности и устойчивости. Развитие стремления и возможности проявлять ценностно-нормативное поведение.

Таким образом, реализация роли и функций отца обусловлена характером и направленностью его родительской позиции, сущность и содержание которой будут раскрыты в следующем параграфе.

1.2.Сущность и содержание ответственной родительской позиции отца старшеклассника

В отечественной и зарубежной педагогике и психологии существует достаточно обширный объем теоретического и эмпирического материала, доказывающего решающую роль семьи в развитии личности ребенка. Следует указать, что роль семьи в формировании личности ребенка исследуется с разных позиций, и разные исследователи отмечают разные аспекты функционирования семьи, так или иначе определяющие характер и особенности личности ребенка.

Так, ряд исследователей в качестве доминирующего фактора развития личности ребенка рассматривают дисфункциональные семейные отношения [30; 168], особенности складывающихся межсупружеских отношений [32; 65], ролевой структуры семьи [39]. Большинство же исследователей акцентируют свое внимание на характеристиках детско-родительских отношений.

Традиционно детско-родительские отношения изучаются в двух основных направлениях: первое из них ориентировано на выявление взаимосвязи между личностными особенностями ребенка и индивидуально-психологическими характеристиками родителей, то есть исследователи сосредоточивают свое внимание на проблемах идентификации; второе направление посвящено изучению влияния родителей, их образа жизни, сознательных действий и неосознаваемого поведения на формирование определенных качеств личности ребенка.

Развитие второго направления исследований детско-родительских отношений обусловило появление в педагогике и психологии семьи ряда понятий, с помощью которых описываются особенности функционирования детско-родительской подсистемы семьи. К таким понятиям следует, прежде всего, отнести:

– родительство;

– стиль семейного воспитания;

– родительские чувства;

– родительская любовь;

– родительские установки;

– родительская позиция.

Современные взгляды на родительство, в том числе и отцовство, исходят из идеи о том, что данные феномены являются базовым предназначением человека [33; 115].

Г.С. Абрамова, рассматривая родительство как социальную роль матери и отца, утверждает, что их освоение является одной из центральных задач возрастного развития каждого взрослеющего человека [2].

И.С. Кон понимает под родительством систему, включающую в себя родительские чувства, нормативные предписания, требования культуры к выполнению роли отца и матери и реальное поведение родителей, проявляющееся в их отношении к детям и стиле воспитания [85].

Р.В. Овчарова рассматривает родительство как совокупность знаний, представлений и убеждений родителей по поводу родительской роли [115, с. 8]. Она отмечает, что факторами формирования родительства являются индивидуально-личностные особенности женщин и мужчин, роль родительства в функционировании целостной системы семьи, общекультурные ценности родительства и фактор влияния родительской семьи на становление родительства [115]. В структуре родительства Р.В. Овчарова выделяет:

– ценностные ориентации;

– родительские установки и ожидания;

– родительское отношение;

– родительские чувства;

– родительские позиции;

– родительскую ответственность;

– стили семейного воспитания [115].

Одним из самых распространенных понятий является понятие стилей семейного воспитания.

Стили семейного воспитания рассматривались как в отечественной, так и зарубежной психологии и педагогики.

Так, А. Адлер в своих работах говорит о том, что семейное воспитание является доминирующим фактором формирования у ребенка ошибочных представлений об окружающем его мире [4]. Низкий уровень социального интереса ребенка детерминирован, по мнению А. Адлера, родительским

пренебрежением, неспособностью родителей уделять должное внимание к потребностям ребенка. Комплекс неполноценности развивается вследствие недостаточного должного внимания со стороны родителей [4].

Дж.М. Болдуин выделяет два стиля семейного воспитания на основании таких критериев, как родительский контроль, родительские требования, способы оценки и эмоциональный контакт с ребенком. В зависимости от сочетания данных критериев Дж.М. Болдуин выделяет демократический и контролирующий стили семейного воспитания [цит. 32, с. 115].

Д.Элдер, понимая под стилем семейного воспитания стиль взаимодействия родителя и ребенка, выделяет семь стилей, отличающихся друг от друга уровнем контроля со стороны родителей и степенью давления их на ребенка:

– автократический стиль, предполагающий безоговорочную власть родителя над детьми;

– авторитарный стиль, допускающий право голоса ребенка, но в формальном его исполнении;

– демократический стиль, основанный на совместном обсуждении решения вопроса;

– эгалитарный стиль семейного воспитания предполагает принятие одинаковой ответственности за решения родителем и ребенком;

– разрешающий стиль, когда родители предоставляют ребенку много свободы;

– попустительский стиль семейного воспитания основан на полном отсутствии со стороны родителей контроля над ребенком;

– игнорирующий стиль семейного воспитания отражает пренебрежение родителей к ребенку и игнорирование общения с ним [цит. 32, с. 121].

А.Л. Венгер под стилем семейного воспитания понимает «стиль взаимоотношения с ребенком в семье» [42, с. 3]. Такие стили взаимоотношения классифицируются автором в зависимости от:

– степени контроля над поведением ребенка (здесь автор выделяет ограничительный и попустительский стили);

– степени тесноты эмоциональных контактов с ребенком (речь идет либо об эмоционально теплом, либо эмоционально холодном стиле семейного воспитания);

– характера руководства поведением ребенка (по данному критерию выделяются авторитарный и демократический стили семейного воспитания) [42, с. 71].

Э.Г. Эйдемиллер совместно с Е.А. Личко разработали классификацию так называемых стилей негармоничного семейного воспитания, каждый из которых является доминирующим фактором развития определенных акцентуаций характера ребенка. Среди таких стилей Э.Г. Эйдемиллер выделяет:

– потворствующая гиперпротекция;

– доминирующая гиперпротекция;

– чрезмерная моральная ответственность;

– жестокое обращение с ребенком;

– эмоциональное отвержение ребенка;

– гипопротекция [165].

В современной педагогике и психологии существует множество классификаций стилей семейного воспитания. Следует упомянуть о типологиях, разработанных Е.П. Алексеевой и Л.П. Кибардиной, в которой выделены шесть стилей; А.В.Петровского, В.В. Столина, В.М. Миниярова и др. Следует отметить, что разработанные классификации стилей семейного воспитания, несмотря на свою авторскую интерпретацию, тем не менее перекликаются друг с другом, и в основе таких классификаций, как правило, лежат критерии степени вовлеченности родителей в процесс воспитания, уровень их требовательности, а также особенности проявления родительской любви.

А.С. Спиваковская, рассуждая о сущности и содержании родительской любви, разрабатывает ее типологию, в которой в качестве основных критериев выступают три континуума: симпатия – антипатия, уважение – пренебрежение, близость – дальность [147]. В зависимости от их сочетания, А.С. Спиваковская выделяет восемь основных типов родительской любви:

– действенная любовь, по мнению исследователя, предполагает наличие у родителя чувства симпатии к ребенку, проявления уважения к нему и установление с ним близких отношений, близкой дистанции;

– отстраненная любовь, по мнению А.С. Спиваковской, проявляется через симпатию к ребенку, его уважение, но установление с ним определенной дистанции;

– действенная жалость – это проявление симпатии к ребенку, установление с ним близких отношений, но отсутствует уважение к нему, в результате чего достоинства и возможности ребенка просто игнорируются;

– снисходительное отстранение основано на проявлении неуважения ребенка, установлении с ним дистанции в сочетании с естественной симпатией к нему;

– отвержение отражает отсутствие у родителя и симпатии, и уважения к ребенку и близости с ним;

– презрение, как тип родительской любви, или родительских чувств, предполагает стремление родителя не отдалять от себя ребенка, при этом чувствуя к нему неуважение и испытывая антипатию;

– преследование – это не просто сомнение, а полная уверенность в том, что ничего хорошего из ребенка не выйдет, отсюда и проявление антипатии и неуважения [147].

Исследования родительских чувств и родительской любви, как правило, касаются вопроса материнства, а не отцовства. Материнская любовь традиционно трактуется как естественное, общечеловеческое чувство женщины, проявляющееся через заботу о ребенке, его опеку и близкие эмоциональные с ним отношения [115; 147]. При этом указывается, что

родительская любовь – это необходимое чувство матери (родителя) для полноценного развития ребенка. Однако существуют и аномалии любви, к которым можно отнести властную, собственническую любовь, любовь-отвержение, любовь-презрение и др. [158].

Е.А. Падурина понимает под родительской любовью систему чувств родителя, которая включает в себя чувства к ребенку, к себе как к родителю, к другому родителю (супруге и супругу) [117]. Исследователь подчеркивает, что, как и вся эмоциональная сфера личности, родительские чувства подвержены изменениям, даже в зависимости от той или иной ситуации детско-родительского взаимодействия. Родительские чувства могут проявляться через любовь, нежность, заботу, доброту, а могут - и через раздражение, злость, гнев и т.д. Вследствие этого, Е.А. Падурина различает позитивные и негативные родительские чувства [117].

Родительские чувства, родительская любовь составляют содержание родительского отношения, отражая эмоциональную его составляющую.

Д. Баумринд, на основании результатов наблюдения за родителями детей и их поведением, выделяет три типа родительского отношения: авторитетные, авторитарные, снисходительные родители [172]. Впоследствии, на основании данной типологии, Э. Маккоби и Дж. Мартин дополнили ее четвертым типом родительского отношения – безразличные родители [183].

Отечественный психолог Л.Г. Саготовская предлагает свою классификацию родительского отношения к детям:

– чрезвычайно пристрастное родительское отношение исходит из представления родителей о том, что ребенок – это главное, что есть в жизни;

– безразличное родительское отношение – это проявление со стороны родителей безразличия к интересам и потребностям ребенка;

– эгоистическое отношение основывается на восприятии ребенка центром всей семейной системы;

– отношение к ребенку как к объекту воспитательного воздействия;

– отношение к ребенку как препятствию в профессиональном росте и карьере родителей;

– уважительное отношение к ребенку, когда его уважают как развивающуюся личность [135].

А.Г. Лидерс, анализируя методики обследования семьи, отмечает, что Е.Т. Столин и В.В. Столин, как авторы диагностической методики «Стили семейного воспитания», разрабатывают типологию неадекватного материнского отношения к ребенку, в которой основным критерием для выделения являются особенности женщин: это отношение матери к сыну как к отсутствующему в семье супругу; симбиотическое отношение с ребенком; отношение к ребенку, лишенное проявления любви; контроль за ребенком, основанный на вызове в нем чувства вины [93, с. 222].

Одним из распространенных понятий в семейной педагогике и психологии является понятие «родительская позиция». Сам термин «позиция» достаточно часто употребляется как в научных исследованиях, так и в обыденной жизни. В переводе с латинского, слово «позиция» означает либо статус человека в иерархической системе внутригрупповых отношений, либо всю совокупность отношения личности к разным сторонам действительности. В узком смысле слова «позиция» подразумевает какую-либо оценку поведения, факта, события и обозначает определенную точку зрения человека на интерпретацию таких событий или явления.

На основе анализа различных трактовок феномена «позиция», Т.Н. Мальковская выделяет два основных подхода к раскрытию его сущности:

– социологический подход исходит понимания позиции как необходимого условия проявления всех сторон личности;

– социально-психологический подход, который связывает сущность позиции с установочным компонентом в структуре личности [96].

Традиционно различают внешнюю и внутреннюю позиции. При этом под внешней позицией понимается некая роль, которую человек берет на

себя, принимая определенное положение в пространстве. Б.Г. Ананьев, Р.С. Немов, Б.Д. Парыгин, С.Л. Рубинштейн и их последователи рассматривают внутреннюю позицию личности, понимая под ней системное ее образование, определяющее всю систему отношений личности к себе, к другим людям и к миру в целом [12].

Теоретический анализ показал, что до сих пор в современной науке отсутствует единое мнение о сущности такого феномена, как позиция. Ряд исследователей включают в это понятие и мотивы, и установки личности, и ее отношения с окружающей действительностью [12].

Так, Б.Г. Ананьев отмечает, что позиция личности отражает ее статус и представляет собой достаточно сложное личностное образование, которое определяет ее деятельность и направляет ее [12]. Г.М. Андреева также рассматривает позицию в качестве синонима понятию «статус» [13].

В социальной психологии под позицией понимается способ включения человека в жизнедеятельность общества: позиция объединяет в себе систему взглядов и социально ценностных убеждений, определяющих отношение к окружающему миру [13].

Ряд исследователей рассматривают понятие «позиция» во взаимосвязи с понятием «коммуникация». С точки зрения, например, В.Г. Крысько, по свидетельству Г.М. Андреевой, в коммуникативном процессе коммуникатор может занимать одну из трех основных позиций: открытую, отстраненную и закрытую, при этом автор подчеркивает, что выделение разных позиций основывается на том, какое отношение к содержанию коммуникационного акта характеризует коммуникатора, каковы его цели и убеждения относительно своего собеседника [цит. 13]. В психологии общения известна теория транзактного анализа, согласно которой каждый участник коммуникативного взаимодействия может занимать позиции Ребенка, Взрослого и Родителя, от сочетания которых зависит успешность коммуникации [13].

Таким образом, существует множество трактовок понятия «позиция»: это и система отношений, и ценности, которым руководствуется человек во взаимодействии с другими людьми, и его конкретное положение в обществе, и его мотивы и установки, точка зрения на что-то.

Что касается понятия «позиция», употребляемого в области семейной педагогики и психологии, то здесь можно выделить два направления его изучения:

– позиция ребенка в общей системе детско-родительских отношений;

– позиция родителя, или родительская позиция.

Следствием ответственной родительской позиции становится создание благополучной, безопасной среды для полноценного и гармоничного развития личности ребенка. В исследованиях А.А. Бодалева [30], А.Я. Варги [39], А.И. Захарова [65], О.А. Карабановой [77], А.С. Спиваковской [147], Э.Г. Эйдемиллера [165] подчеркивается, что деструктивные родительские позиции усиливают риск развития нарушений в эмоциональной сфере ребенка.

Вместе с тем понятие «родительская позиция» трактуется исследователями отнюдь не однозначно. В современной педагогике и психологии существует множество точек зрения на сущность и содержание обозначенного феномена.

Так, А.А. Бодалев под родительскими позициями понимает совокупность эмоциональных состояний родителей, вызванных контактами с ребенком [30]. С точки зрения А.С. Спиваковской, феномен «родительская позиция» включает в себя не только эмоциональное отношение к ребенку, но и его оценку, оценку его поведения и связанное с ней реальное с ним взаимодействие, что отражается на направленности воспитательной деятельности родителя [147]. Н.Н. Посысоев, в рамках психологической концепции отношений, рассматривает родительскую позицию как часть общей системы отношений личности, сформировавшейся в процессе ее

жизнедеятельности и опыта взаимодействия с ребенком [126; 127]. В структуре родительской позиции автор выделяет следующие составляющие:

– самоотношение и самопринятие родителей, то есть их отношение к себе как к субъекту воспитательной деятельности, их уверенность в том, насколько они справляются с родительскими функциями и ролью родителя, удовлетворенность этой ролью, переживания по поводу своих действий и отношения к ребенку;

– степень эмоционального принятия ребенка, то есть то, как относится родитель к ребенку, какие чувства он испытывает во взаимодействии с ним;

– отношение родителя к будущему своего ребенка, его представления о перспективах развития, о его возможностях и способностях [127].

Многие исследователи отождествляют понятия «родительская позиция» и «родительские установки».

Так, А.А. Бодалев под родительскими установками понимают «…систему или совокупность родительского эмоционального отношения к ребенку, восприятие ребенка родителями и способов поведения с ним» [30].

С.С. Жигалин выделяет адекватные и неадекватные родительские позиции. К адекватным родительским позициям исследователь относит такую систему отношений родителя, которая ориентирована на цели воспитания подростка. Среди неадекватных С.С. Жигалин выделяет такие позиции, как:

– неустойчивая позиция, характеризующаяся противоречивым отношением к ребенку;

– потакающая родительская позиция, отражающая стремление родителя во всем потакать ребенку и максимально удовлетворять его потребности;

– излишне требовательная родительская позиция;

– отстраненная родительская позиция [63].

Смежным с понятием «родительская позиция» является и понятие «родительский авторитет», введенное в педагогику А.С. Макаренко. При

этом А.С. Макаренко выделяет ложный и истинный авторитет родителей. Он отмечает, что ложный авторитет возникает в том случае, когда все действия родителей нацелены на воспитание у ребенка безоговорочного послушания в целях своего спокойствия [94]. А.С. Макаренко подчеркивает, что такой авторитет не может быть долгим, что он подменяет истинный авторитет родителей, когда они отдают себе полный отчет в своих действиях и поступках, адресованных не только ребенку, но и окружающей действительности [94].

Прежде чем говорить об ответственной родительской позиции отца старшеклассника, необходимо более подробно остановиться на вопросе о сущности понятия «отцовство» как одной из форм родительства.

Т.В. Архирева предлагает понимать под отцовством системное образование, структурные компоненты которого обладают свойствами иерархичности и многоуровневости [17]. При этом Т.В. Архирева акцентирует свое внимание на открытости системы, на возможность в процессе ее саморазвития формировать новые образования. В структуре отцовства автор выделяет:

– индивидуальный компонент, обусловленный биологическими факторами, в частности, биологическим строением организма;

– социальный компонент, представляющий собой, по сути, особенности социальной роли отца и обусловленный моделью семейных отношений, принятой в обществе [17]. Т.В. Архирева подчеркивает, что социальная роль отца включает в себя не только представления об отце, принятые в обществе, но и представления о настоящем мужчине [17].

В исследованиях, посвященных проблемам материнства, отмечается тесная взаимосвязь роли матери и женщины. В эмпирических исследованиях подчеркивается, что девиантное материнство связано с нарушениями полоролевой идентичности женщины [цит. 17].

Личностный компонент, как часть личностной сферы отца, включает в себя ценности, потребности, мотивы и отношения [17].

При изучении отцовства используется разнообразный диагностический инструментарий: используются методики выявления самооценки отцов уровня сформированности родительской компетентности, степени удовлетворенности отношениями с детьми, ранжирование родительских ценностей в общей системе жизненных ценностей отца. Каждая из используемых методик диагностирует, как правило, самооценку и самоотношение респондентов, раскрывая тем самым один из аспектов актуального состояния их отцовской роли.

Весьма распространенным средством изучения отцовства является исследование социальных стереотипов как схематизированных и эмоционально окрашенных форм социальной перцепции, социального восприятия. Роль социальных стереотипов отмечается во многих исследованиях, посвященных феномену «отцовство».

Так, например, Росс выделяет определенные факторы, влияющие на готовность отца участвовать в воспитании ребенка. К таким факторам Росс относит:

– индивидуальные факторы, включающие в себя убеждения, мотивы и отношения, а также пол ребенка, возраст принятия роли отцовства и взаимоотношения в родительской семье отца;

– семейный фактор, состоящий из особенностей межсупружеских отношений, отношений в системе «мать – ребенок», «отец – ребенок», «отец – мать – ребенок»;

– внесемейные факторы как отражение особенностей взаимоотношений отца с родственниками, соседями и друзьями;

– общественные, или социальные факторы, включающие в себя взаимоотношения с коллегами и всю систему образования;

– факторы культуры, то есть национальные особенности, особенности отношения общества к социальным ролям матери и отца [188].

Р.В. Овчаровой проведено исследование, ориентированное на выявление представлений молодых людей об «идеальном отце». С помощью

опроса и анализа его данных, исследователь выделяет девять типов отцов: ответственный, обучающий, сотрудничающий, доминирующий, честолюбивый, доверяющий, альтруистичный, властный, воспитывающий. Каждый из выделенных типов назван по доминирующей характеристике в образе отца [115].

Еще одним направлением в исследованиях проблем отцовства является изучение того, как отцовство влияет на личность самого отца. В этом направлении исследуются степень удовлетворенности отца своей родительской ролью, своим статусом в семье, исследуется процесс трансформации личностных структур отца после рождения ребенка, раскрываются особенности становления его Я-концепции, изучаются проблемы отцов с низким социальным статусом и материальным доходом, отцов, проживающих в других семьях [100].

Таким образом, родительские позиции традиционно трактуются исследователями как система отношений родителя, обусловленная его прошлым опытом.

Результаты теоретического анализа позволяют говорить о том, что в структуре родительской позиции можно выделить четыре основных компонента (рис. 1).

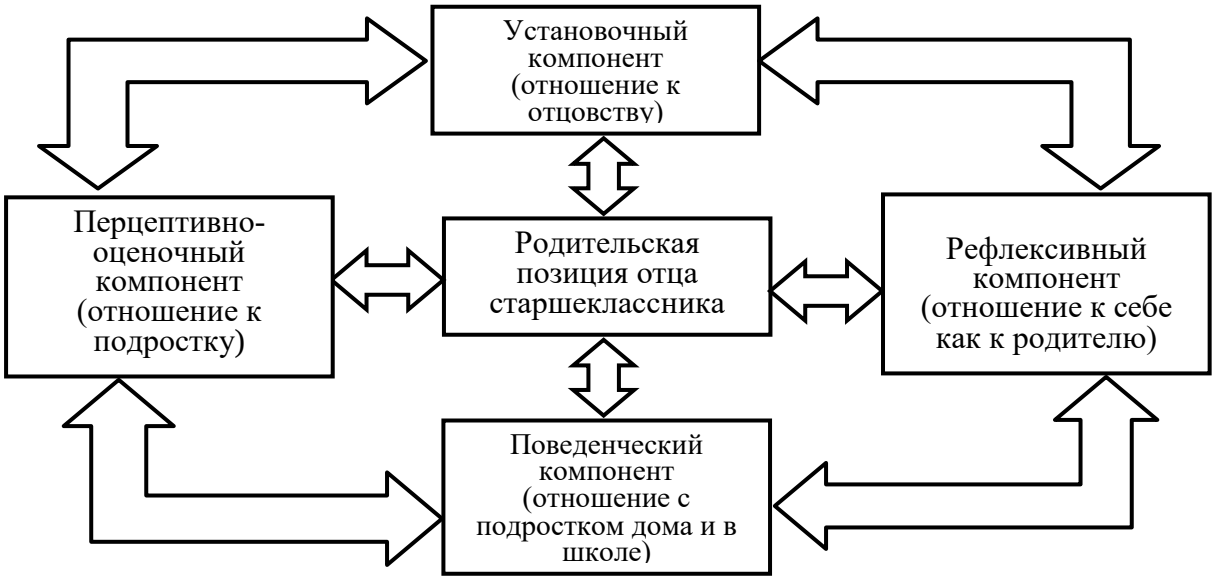

Рис. 1. Структурные компоненты родительской позиции отца старшеклассника

В процессе систематизации результатов теоретического анализа была уточнена сущность ответственной родительской позиции отца старшеклассника как педагогической категории. Под родительской позицией отца старшеклассника понимается системное образование его личности, отражающее отношение отца к отцовству как социальному явлению, к себе как к родителю, отношение к ребенку-подростку и с ребенком-подростком и отношение к школе и процессу обучения подростка, при этом система отношений проявляется на поведенческом уровне (рис. 2).

Отношение к отцовству как социальному явлению включает в себя представления отца старшеклассника о ролевой структуре семьи, об «идеальном отце», его убеждения по поводу роли отца в воспитании ребенка, его восприятие «настоящего мужчины» и соотношения представлений об отце и настоящем мужчине.

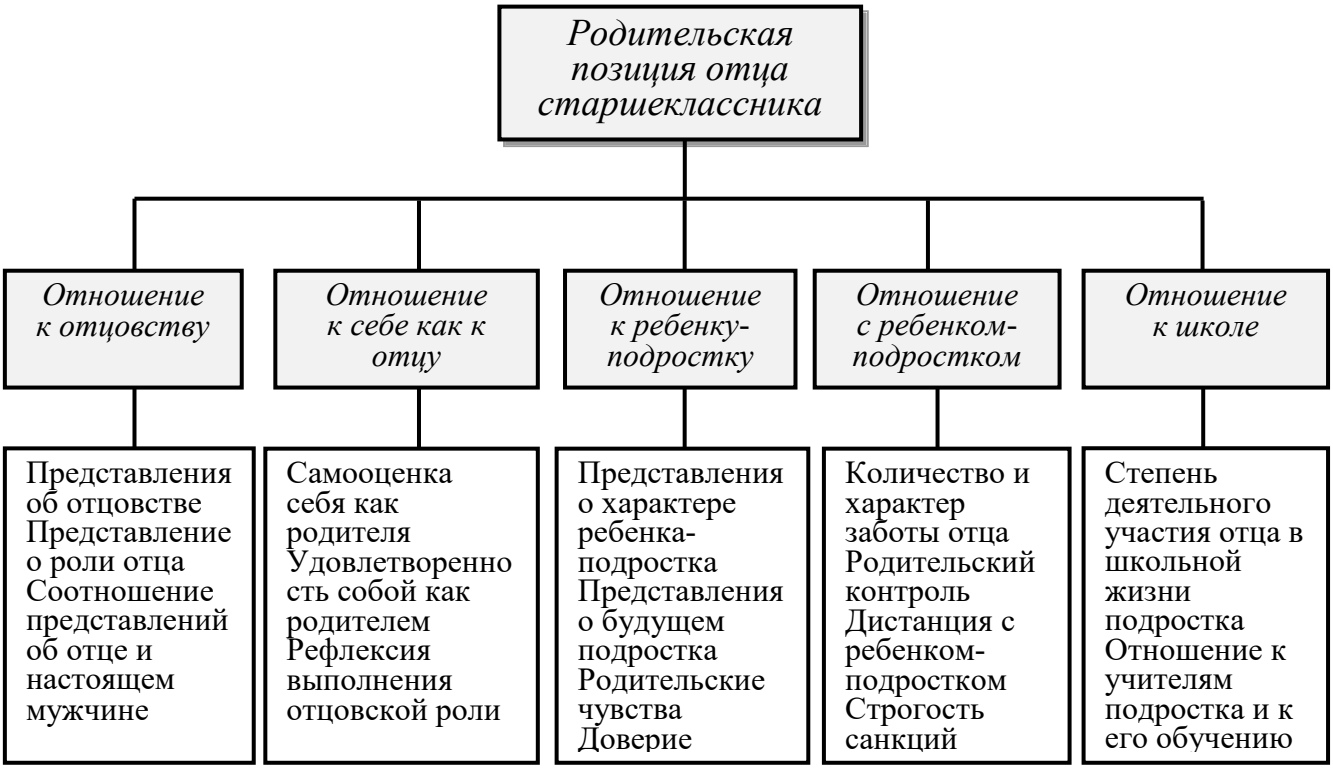

Рис. 2. Структура родительской позиции отца старшеклассника

Отношение к себе как к отцу отражает самооценку отца, складывающуюся из соотношения «Я-идеального» и «Я-реального»

родителя, которая отражает степень удовлетворенности отца собой как родителем, что предполагает рефлексивную оценку своего стиля воспитания и поведения.

Отношение к ребенку-подростку, как составляющая родительской позиции отца старшеклассника, включает в себя особенности восприятия личности ребенка, представления о его характере, о перспективах его развития, о его будущем, соотношение отцовских ожиданий и притязаний, отцовские чувства и эмоциональные переживания о ребенке-подростке, степень доверия ему, оценка его поступков и поведения.

Отношения с ребенком-подростком отражают стиль воспитания отца, тип взаимосвязи и взаимодействия с ребенком-подростком, что предполагает характеристику времени, которую уделяет отец ребенку, и степени участия отца в воспитании ребенка-подростка, а также контроль над поведением и поступками ребенка-подростка, предпринимаемые наказания и санкции.

Отношение к школе состоит из степени деятельного участия отца в школьной жизни ребенка-подростка и в его обучении, отношение к учителям ребенка-подростка, представлений об их профессионализме, личностных особенностях и характере взаимодействия с ними.

Факторами формирования родительской позиции отца старшеклассника являются макро-, мезо- и микрофакторы (рис. 3).

Микрофакторы действуют на уровне ближайшего окружения родителя. Здесь его исполнение роли отца во многом обусловлено особенностями детско-родительских отношений в родительской семье. Следует отметить, что такое влияние может иметь два разных варианта: детские воспоминания могут быть как позитивными, так и негативными. Может наблюдаться процесс как прямой идентификации, так и обратной. В первом случае отец старшеклассника перенимает опыт своего отца и выстраивает отношения с ребенком, исходя из этого опыта. Во втором случае отец, напротив, имея негативные детские воспоминания, стремится не повторять «ошибок» своего отца и занимает по отношению к ребенку противоположную позицию.

Мезофакторы родительской позиции отца старшеклассника действуют на уровне конкретного общества. Здесь важную роль играют сложившиеся в культурном пространстве социальные стереотипы отцовства. В настоящее время социальная роль отца претерпевает серьезные изменения.

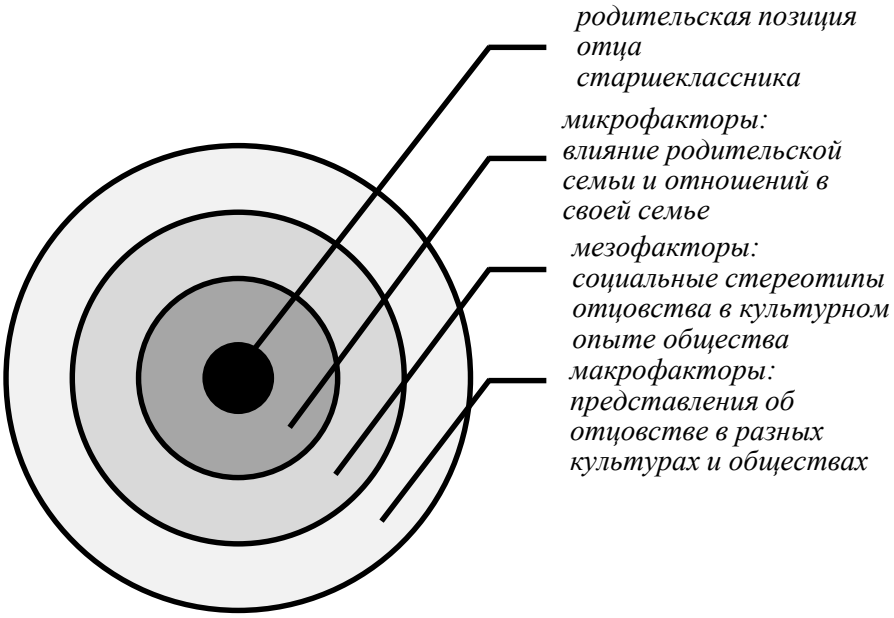

Рис. 3. Факторы формирования родительской позиции отца старшеклассника

Макрофакторы включают в себя представления и сложившиеся стереотипы отцовства, характерные для разных культур и народов.

Как системное образование, взаимосвязь между элементами каждой составляющей родительской позиции определяет ее ответственную или разрушительную направленность. Ответственная родительская позиция отца обусловливает позитивное влияние отца на формирование личности старшеклассника, актуализируя его личностное и профессиональное самоопределение. Она имеет определенные и однозначно трактуемые характеристики. Вариативность признаков ответственной родительской позиций отца старшеклассника не выходит за рамки единого системообразующего ее критерия – полноценное гармоничное развитие личности ребенка-подростка.

Разрушительная родительская позиция характеризуется вариативностью содержания ее компонентов. Тот или иной вариативный

признак разрушительной родительской позиции отца обусловливает негативное влияние на развитие личности старшеклассника. Представим совокупность признаков ответственной и разрушительной родительской позиции отца старшеклассника (табл. 2).

Таблица 2

Ответственная и разрушительная родительская позиция отца старшеклассника

	Компоненты	*Ответственная позиция*	*Разрушительная позиция*
1	*2*	*3*	*4*
Отношение к отцовству	Представления об отцовстве	Адекватные представления об отцовстве как об ответственной форме родительства, отказ от социальных стереотипов и обыденного сознания, восприятие отцовства как ответственности за воспитание ребенка-подростка и его будущее	Стереотипное восприятие отцовства, поверхностное представление о содержании данного социокультурного феномена
	Представление о роли отца	Убеждения в том, что отец играет не меньшую, чем мать, роль в формировании личности ребенка-подростка, ответственное отношение к роли отца в обучении и воспитании ребенка-подростка	Убеждение в том, что роль отца никак не связана с ролью настоящего мужчины, что главную роль в воспитании ребенка играет мать, что отец, в силу других обязанностей, связанных с ролью мужчины в семье, может осуществлять только контролирующее или, напротив, уберегающее

Продолжение табл.2

1	*2*	*3*	*4*
			воздействие
	Соотношение представлений об отце и настоящем мужчине	Представление об отцовстве как о жизненном предназначении каждого мужчины, как о важной части мужской идентичности	Представления о настоящем мужчине не включают в свое содержание представления об «идеальном отце», что предполагает не связанность двух перцептивных образов
Отношение к себе как к родителю	Самооценка себя как родителя (соотношение «Я-идеального» и «Я – реального отца»	Адекватная самооценка отца как родителя, способность видеть свои слабые и сильные стороны в выполнении роли отца своего ребенка-подростка, принятие на себя ответственности за формирование личности ребенка-подростка	Чрезмерно завышенная или чрезмерно заниженная самооценка отца относительно выполнения отцовской роли, что обусловливает ригидность родительской позиции, неспособность изменяться в ответ на измененные обстоятельства
	Удовлетворенность собой как родителем	Гордость и адекватная степень удовлетворенности собой как родителем	Низкая или, напротив, чрезмерно высокая степень удовлетворенности родительской ролью, вызывающая либо эмоциональное напряжение, либо полное успокоение как ответное чувство отца
	Рефлексия выполнения отцовской роли	Способность видеть сильные и слабые стороны выполнения воспитательной функции, адекватное	Низкий уровень развития рефлексии, неспособность брать на себя ответственность за последствия своих

Продолжение табл.2

1	*2*	*3*	*4*
		самовосприятие себя как родителя, способность адекватно оценивать отношение к себе ребенка-подростка	действий как отца старшеклассника
Отношение к ребенку-подростку	Особенности восприятия ребенка	Адекватное восприятие ребенка-подростка, отсутствие приписывания ребенку-подростку несуществующих качеств личности, принятие ребенка-подростка таким, каков он есть на самом деле	Искаженное восприятие ребенка, приписывание ему несуществующих качеств личности, эмоциональное отвержение (скрытое или прямое) ребенка-подростка, наличие признаков псевдолюбви (жалости, собственничества, чрезмерной критики и пр.)
	Представления о характере ребенка	Адекватное представление о характере ребенка-подростка, способность адекватно оценивать сильные и слабые черты его характера, прогнозировать их дальнейшее развитие и намечать пути исправления негативных качеств личности	Представления о характере ребенка-подростка слабо коррелируют с реальными особенностями личности подростка. Приписывание ему несуществующих качеств личности, поверхностное, схематическое суждение о характере, стремление увидеть в нем генетические проявления нежелательных качеств личности

Продолжение табл.2

1	*2*	*3*	*4*
			родственников или близких
	Представления о перспективах развития ребенка-подростка и его будущем	Уважение мнения ребенка-подростка, уверенность в том, что он всего может добиться в жизни, способность видеть положительные качества подростка, адекватно оценивать его способности и возможности	Заниженные или, напротив, завышенные оценки способностей и возможностей ребенка-подростка, стремление унизить или возвысить его интеллектуальные способности, убеждение в том, что он ничего не сможет добиться сам в жизни
	Родительские чувства	Отцовская любовь, уважение, удовлетворение, близость, забота, опека, стремление поддержать и оказать ненавязчивую помощь	Пренебрежение, преследование, раздражительность, гнев, жалость, сочувствие, неуважение, игнорирование
	Степень доверия ребенку-подростку	Доверяет ребенку-подростку, может быть с ним искренним и естественным, способность устанавливать психологический контакт с ребенком-подростком, субъект-субъектные с ним отношения	Недоверие подростку, скрытая подозрительность относительно его поступков, нереальные фантазии относительно их причин, не готовность видеть в подростке субъекта своего развития и жизнедеятельности
	Стиль семейного воспитания	Гармоничный стиль семейного воспитания	Потворствующая гиперпротекция Доминирующая гиперпротекция Жестокое обращение с ребенком-подростком Эмоциональное отвержение Чрезмерная моральная ответственность

Продолжение табл.2

1	*2*	*3*	*4*
Отношения с ребенком-подростком	Время, уделяемое ребенку-подростку	Принимает активное участие в воспитании ребенка-подростка, не устраняется, не игнорирует и в то же время не «зацикливается» на ребенке в стремлении перевоспитать его и исправить негативные качества. Время, проведенное с ребенком-подростком, посвящено общению с ним	Устранение от воспитания, чрезмерное редкие контакты с ребенком-подростком либо, напротив, мелочная его опека, чрезмерный контроль над ребенком-подростком, навязчивая забота
	Эмоциональная дистанция с ребенком-подростком	Сотрудничающие отношения, эмоциональная близость, основанная на доверии и авторитете отца	Эмоциональная дистанция с ребенком, проявляющаяся либо в отсутствии способности передать свое родительское тепло ребенку, либо в установлении субъект-объектного взаимодействия
	Строгость и интенсивность предпринимаемых санкций	Адекватное реагирование на проступки подростка, стремление разобраться в причинах, справедливое разрешение конфликтной ситуации	Чрезмерно строгий отец, жестокое обращение с ребенком-подростком, либо во всем потакающий, все разрешающий отец
	Контроль над поведением	Отцовский контроль над поведением	Чрезмерный контроль, пресекающий

Окончание табл.2

1	*2*	*3*	*4*
	ребенка-подростка	ребенка-подростка, предполагающий наличие определенных правил, но и способность прислушаться к чувствам и мнению подростка	полностью свободу ребенка-подростка либо полная бесконтрольность его поведения
Отношение к школе	Степень участия отца в школьных делах ребенка-подростка	Проявляет интерес к школьной жизни ребенка-подростка	Не проявляет никакого интереса либо чрезмерно жестко реагирует на школу
	Характер взаимодействия отца с учителями ребенка-подростка	Активные контакты с учителями ребенка-подростка	Не контактирует, устраняется, либо, излишне требователен
	Отношение отца к обучению ребенка и его образовательным достижениям	Ответственное отношение	Безответственное отношение или полное игнорирование

1.3.Критерии и показатели уровня сформированности у отцов старшеклассников ответственной родительской позиции в процессе взаимодействия школы и семьи

Разработка критериев и показателей уровня сформированности ответственной родительской позиции отца старшеклассника в процессе взаимодействия школы и семьи осуществлялась на основании результатов теоретического анализа научных представлений о родительской позиции отца, о роли отца в воспитании подростков, о способах организации взаимодействия учителей старших классов с отцами обучающихся.

В результате проведенного анализа была разработана методика оценки уровня сформированности обозначенного нами феномена.

Критериями выступают структурные компоненты родительской позиции отца старшеклассника, показателями – их содержание.

Результаты теоретического анализа позволяют разработать критерии и показатели уровня сформированности у отца старшеклассника ответственной родительской позиции. В связи с тем, что процесс такого формирования рассматривается в системе взаимодействия школы и семьи, рассмотрим основные методологические подходы к организации в школе такого взаимодействия.

В истории развития педагогической мысли проблемы взаимодействия школы и семьи исследовались с позиций разных методологических подходов, среди которых можно условно выделить три основных подхода. Условно, потому что так или иначе, идеи, содержащиеся в работах исследователей как представителей того или иного подхода, содержатся в работах и других исследователей.

1. *Просветительский подход* к организации взаимодействия школы и семьи исходит из понимания в качестве главной цели такого процесса просвещение родителей, повышение их педагогической грамотности и формирование у них педагогической культуры. Данный подход основывается на рассмотрении родителей обучающихся как объекта педагогического воздействия. Напомним, что идеи просвещения и обучения родителей звучали еще в работах педагогов-классиков: Я.А. Коменского, Песталоцци, К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого и других педагогов.

Однако интенсивное развитие эти идеи получают в советское время – во время становления советской педагогики.

Так, Н.К. Крупская рассматривает повышение педагогической грамотности родителей обучающихся как одно из важных направлений профессиональной деятельности учителя [89]. Учитель в контактах с семьями школьников должен занимать воспитывающую позицию, благодаря которой у родителей учащихся повышается воспитательный потенциал,

необходимый им для самостоятельного решения множества проблем, возникающих в каждой семье в процессе ее жизнедеятельности [89].

А.С. Макаренко, в целом, разделяя мнения других педагогов и общественных деятелей о том, что педагог должен управлять семейным воспитанием, при этом высказывает несколько иную точку зрения. Рассуждая о воспитании как о сознательно организованном и целенаправленном процессе, А.С. Макаренко указывает, что воспитывает не сам учитель, а среда, которую он создает. Управление семейным воспитанием, по его мнению, реализуется отнюдь не за счет организации постоянного контроля со стороны учителей над действиями и поступками родителей и детей, а через организацию просветительской и методической работы с родителями [94].

Идея всеобуча родителей учащихся развивается в трудах многих исследователей – педагогов. В работах И.В. Гребенников раскрывается содержание взаимодействия школы и семьи, определяются принципы его организации, выявляются конкретные педагогические условия, обеспечивающие педагогическое просвещение родителей [50].

Исследования И.В. Гребенникова, Т.В. Коваленко, В.Р. Миляевой и других исследователей посвящены проблеме формирования у родителей обучающихся педагогической культуры в процессе взаимодействия школы и семьи. При этом под педагогической культурой родителей традиционно понимается высокий уровень их подготовленности к осуществлению воспитательной функции, что предполагает их зрелость как воспитателей [50; 82; 101]. Основным условием повышения педагогической культуры родителей является организация в школе родительского всеобуча [50].

Проблемы организации родительского всеобуча рассматриваются в работах Р.М. Капраловой, И.С. Марьенко и др. Необходимо отметить, что в ряде исследований, выполненных в рамках просветительского подхода к организации школы и семьи отмечается важная роль сотрудничества и

установления партнерских отношений в достижении целей обучения, воспитания и просвещения родителей обучающихся [75; 99].

2. *Социально-ориентированный подход*. Данный подход к организации взаимодействия школы и семьи разрабатывается в рамках общего средового подхода к построению единого педагогического процесса, согласно которому в качестве главного средства воспитания рассматривается среда и единое образовательное пространство школы. Признается, что семья школьника является частью этой среды, которая может оказывать положительное, нейтральное или негативное воздействие на воспитательное пространство образовательного учреждения.

Главная роль учителя, с позиций социально-ориентированного подхода, заключается в формировании специфической образовательной среды, создание единого, не противоречащего друг другу воспитательного пространства развития личности ребенка, единой общности, социализация в котором станет успешной для каждого школьника.

Здесь следует уточнить, что в психологических исследованиях 30-50-х годов, в работах отечественных психологов-классиков – Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейна и других ученых – отмечается, что понятия среды и взаимодействия отнюдь не одно и то же, что процесс развития личности должен рассматриваться в системе «среда – наследственность – взаимодействие».

Так, Б.Г. Ананьев подчеркивает, что психическое развитие ребенка детерминировано особенностями сочетания и взаимодействия наследственности, то есть природной предрасположенности (биологический фактор), социальной, биогенной и абиогенной среды (биопсихосоциальные факторы) и целенаправленного воспитания как внешнего воздействия, то есть осознанного действия, осуществляемого социальными институтами в целях формирования личности с заданными качествами и свойствами [12].

Социально-ориентированный средовой подход к организации взаимодействия школы и семьи интенсивно разрабатывается и в современной психолого-педагогической науке.

В работах социальных педагогов, где поднимается вопрос о социальной адаптации личности ребенка, о его успешной социализации, указывается, что семья является основным источником его социального развития, что достижение единства воспитательных требований семьи и школы – это условие его нормального развития [36].

Средовой подход в решении проблем взаимодействия школы и семьи имеет самые разнообразные проявления. Так, например, Г.Н. Волков исследует проблемы взаимодействия школы и семьи в рамках этнопедагогики [45].

Современные исследователи акцентируют свое внимание на создании единого пространства развития личности ребенка.

Так, Т.И. Бонкало вводит понятие «социально-психологический патернализм школы и семьи», понимая под ним единую общность учителей, детей и их родителей, связанную естественной потребностью ребенка в помощи и поддержке со стороны взрослых и одновременно потребностью взрослых в помощи друг другу в процессе воспитания ребенка [32]. При этом подчеркивается, что единое пространство создается только тогда, когда достигнуто ценностное единство между отдельными его составляющими – семьей, учителями, ближним и дальним окружением [32].

3. *Системный подход*. В конце 80-х и в 90-е годы XX века развивается системный подход к решению проблем взаимодействия школы и семьи, что связано с разработкой системы воспитания и идеей его комплексности. Рассматривая воспитание как систему, педагоги-исследователи отмечают, что важной составляющей такой системы является система взаимодействия учителя и семьи школьника [19]. Ю.К. Бабанский, например, рассматривает систему взаимодействия учителя и родителя школьника в качестве одной из подсистем единой системы воспитания, при этом отдавая приоритет именно

школьному воспитанию, что предполагает организацию специальной работы для совершенствования функционирования системы взаимодействия школы и семьи [19]. В рамках системного подхода, в 80-90-х годах разрабатываются концепции взаимодействия школы и семьи, где определяются его цели, задачи, содержание, формы, средства, методы и условия его организации в школе.

В работах социальных педагогов акцентируется внимание на проблеме достижения единства в целях функционирования семьи и всего микросоциума [36].

В эти годы популярными становятся идеи активизации общественных движений, в частности, районных комитетов, микрорайонов, жилых домов, клубов по интересам и т.п.

Вне зависимости от того, в рамках какого подхода разрабатываются проблемы организации школы и семьи, большинство исследований ориентированы, по сути, на субъект-объектные отношения между учителем и родителем школьника. Несмотря на то, что на современном этапе развития педагогической мысли признаются субъект-субъектные отношения между двумя центральными институтами воспитания, на практике реализация субъектного подхода во многом затруднена [31, с. 8].

В настоящее время функционирование школы осуществляется в новых условиях, к которым следует, прежде всего, отнести возрастающую роль семьи в воспитании своего ребенка-подростка. Во всей нормативно-правовой базе, регламентирующей школьно-семейные отношения, провозглашается приоритет семейного воспитания над общественным.

В Законе об образовании на семью возлагается обязанность заложить в ребенке интеллектуальные, творческие, нравственные начала, привить ему этические и эстетические ценности, создать основу для его нормального физического развития (ст. 44). В профессиональном стандарте педагога отводится большая роль учителя в организации взаимодействия школы и

семьи, причем, указывается, что учитель должен стать главным организатором такого взаимодействия.

Необходимо отметить, что в России семью всегда признавали важной для развития личности ребенка воспитательной средой. В связи с этим в отечественной педагогической мысли в разные времена звучали идеи воспитания самих родителей или оказания помощи семье в воспитании собственных детей. Еще И.А. Сикорский в конце XIX века говорил о том, что школы без участия семьи может воспитать только «усредненного» человека, а индивидуальность может быть воспитана в семье, в связи с чем необходимо осуществлять помощь семье, оказывать ей поддержку в осуществлении ею воспитательной функции [цит. 125].

К.Д. Ушинский уделял особое внимание преднамеренным и непреднамеренным действиям родителей, которые так или иначе отражаются на характере и поведении ребенка [цит. 79].

Вместе с тем, признается, что многие родители нуждаются в оказании им помощи в воспитании собственных детей.

Следует обратить внимание на тот факт, что в настоящее время вопросы организации взаимодействия школы и семьи, несмотря на достаточно большое количество их исследования, не утратили свою актуальность. Личный опыт позволяет говорить о том, что, по свидетельству множества учителей и родителей обучающихся, два института воспитания, обучения и развития подчас предъявляют друг к другу взаимные обвинения. Учителя современных школ указывают на отсутствие у большинства родителей заинтересованности в участии в школьной жизни ребенка, на их некомпетентность в вопросах воспитания, несформированность моральных ценностей. Претензии, которые предъявляются родителями к школе, где обучается их ребенок, весьма разнообразны: это и недовольство учебными нагрузками, и равнодушие учителей, и их личностные особенности.

Характер взаимодействия школы и семьи может варьироваться от полного игнорирования друг друга до полного слияния и достижения

единодушия. Исследователями отмечается, что направленность и результативность взаимодействия школы и семьи зависят от многих объективных и субъективных факторов, среди которых можно выделить и особенности стиля семейного воспитания, и опыт школьной жизни самих родителей, и социальный статус семьи, уровень их материального дохода, и образ жизни семьи, уровень образования родителей, и представления самих учителей об идеальных родителях обучающихся, об организации школы и семьи, о своей позиции в этом взаимодействии [20; 32; 48; 63; 64; 82; 101; 104; 107; 111; 133; 137].

Необходимо отметить, что модели взаимодействия школы и семьи, которые еще недавно считались эффективными, претерпели в настоящее время существенное изменение. Связано это как с трансформацией института семьи и родительских позиций, так и с трансформацией системы функционирования самой школы. В настоящее время «идеальной модели» взаимодействия школы и семьи практически не существует. Для того чтобы выстроить такую модель, необходимо, во-первых, ответить на вопрос: «Что может улучшить школа в семейном воспитании ребенка, и может ли она это сделать?». Во-вторых, с помощью каких методов и приемов можно выстроить взаимодействие школы и семьи так, чтобы оно стало источником благополучного развития личности ребенка?

Поиск ответа на эти вопросы предполагает тщательный анализ современной ситуации развития института семьи, института школы, а также традиционных форм школьно-семейного взаимодействия.

По официальным данным Росстата, институт семьи в России утратил свою устойчивость: Россия занимает одно из первых мест по количеству разводов. Немалое количество детей рождаются вне брака, что ослабляет чувство ответственности одного из родителей (как правило, отцов) за воспитание ребенка. Помимо этого, вследствие трудного материального положения многих семей, ухудшаются межсупружеские отношения,

учащаются случаи уклонения родителей от воспитания ребенка по причине постоянной занятости на работе [28; 34; 58].

Помимо этого, организация взаимодействия школы и семьи не может не учитывать современные тенденции в развитии института семьи. Исследователями отмечаются такие негативные тенденции, как:

– отсутствие цензуры на информационные потоки;

– уменьшение количества бесплатных детских и подростковых клубов, кружков и секций по интересам;

– изменение приоритетов школы – перенос акцентов с воспитания на обучение школьников;

– изменения полоролевых отношений подрастающего поколения;

– рост социального сиротства и беспризорности;

– алкоголизация родителей;

– девиантное поведение детей и подростков;

– резкая дифференциация доходов семей, что обусловливает разные возможности и перспективы в жизнедеятельности детей и подростков [3].

Анализ развития семьи, ее проблем показывает, что семья претерпевает сейчас определенный кризис, а потому она нуждается в помощи и поддержке. При этом, ребенок, а тем более подросток, обучающийся в старших классах, находится в ситуации, когда большую часть времени он проводит в школе, со своими сверстниками и учителями, а не дома, с родителями. В такой ситуации учитель, не имея представлений о новых формах и методах организации взаимодействия с семьями обучающихся, вынужден выбирать традиционные, основанные либо на рассмотрении семьи в качестве объекта воспитания, либо на восприятии семьи только как помощника школы.

Несмотря на значительные изменения, которые произошли в институте семьи и институте школы, организация взаимодействия школьно-семейного взаимодействия осуществляется в традиционных формах, среди которых, как правило, выделяются:

– родительские, попечительские или управляющие советы, то есть участие родителей в самоуправлении школой;

– традиционные родительские собрания, где передаваемая родителям информация ориентирована на решение общих вопросов обучения и воспитания детей;

– совместные мероприятия школы и семьи как формы массовых праздников, вечеров и пр.

Социологические и педагогические исследования констатируют тот факт, что от класса к классу, по мере взросления ребенка родители все более удаляются от взаимодействия с его учителями и от его школьной жизни: уменьшается инициатива родителей, их желание участвовать в управлении школой, в деятельности, связанной с делами школы и класса своего ребенка [9; 18; 32]. Исследователи предпринимают попытку выявить причины отстранения родителей от взаимодействия со школой. Т.И. Бонкало отмечает, что основная причина заключается в том, что родителям отводится роль подчинения желаниям и требованиям учителей, что традиционные формы организации взаимодействия школы и семьи уже не могут отвечать вызовам времени, не могут стать эффективным средством приобщения родителей к участию в школьной жизни ребенка [32]. Фактически родители должны выполнять поручения школы, отсюда и общение с родителями с позиций «надо» и «должны», что не может не отразиться на особенностях школьно-семейных отношений.

Результаты теоретического анализа позволяют прийти к заключению о необходимости поиска действенных форм, средств и методов привлечения родителей, а тем более отцов к взаимодействию с учителями и школой в целом своего ребенка-подростка. Поиск таких педагогических условий должен опираться, прежде всего, на научном представлении о том, какую позицию в этом взаимодействии должны занимать родители подростка.

В нашем исследовании речь идет о формировании ответственной родительской позиции у отцов старшеклассников в процессе взаимодействия

школы и семьи. Исходя из выше изложенного, критерии и показатели ответственной родительской позиции отцов старшеклассников должны служить базой для объективной оценки эффективности разработанных нами педагогических условий, а также форм, средств и методов работы с отцами старшеклассников.

Критерии соотносятся с компонентами родительской позиции (табл. 3).

Таблица 3

Критерии и показатели ответственной родительской позиции отца старшеклассника

Критерий	*Показатели*
1	*2*
Установочный	Принятие социальной роли ответственного отца старшеклассника Адекватные представления о роли и функциях отца в воспитании ребенка-подростка – обучающегося в старших классах Готовность к участию в воспитании старшеклассника Готовность к взаимодействию с учителями своего ребенка-подростка
Перцептивно-оценочный	Адекватное восприятие особенностей и характера своего ребенка-подростка Адекватная оценка его способностей и возможностей
Рефлексивный	Адекватная оценка себя как родителя, способность объективно судить о своих сильных и слабой сторонах
Поведенческий	Гармоничный стиль семейного воспитания Стремление к сотрудничеству с учителями ребенка-подростка Доверие к сотрудникам школы Активное участие в делах класса и школы своего ребенка-подростка

На основании сочетания обозначенных критериев и показателей ответственной родительской позиции отца была разработана методика определения уровня ее сформированности у отцов старшеклассников (табл. 4). Данная методика предназначена для экспертной оценки и педагогической экспресс-диагностики, позволяющей судить о ответственности и разрушительности родительской позиции отца старшеклассника. В нашем исследовании данная методика была использована в процессе педагогического эксперимента, на его констатирующем и итоговом этапах.

Таблица 4

Методика экспертной оценки уровня сформированности у отцов старшеклассников ответственной родительской позиции в процессе взаимодействия школы и семьи

Критерии	Показатели	Разрушительная позиция	Ответственная позиция		
		0 баллов	1 балл (низкий уровень)	2 балла (средний уровень)	3 балла (высокий уровень)
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*
Установочный критерий	Принятие социальной роли ответственного отца старшеклассника	Отсутствие представлений об ответственном отцовстве, стереотипные представления об отце как о хозяине или только как о добытчике в доме	Поверхностные представления об ответственном отцовстве, недостаточная осознанность родительства как социокультурного феномена, неглубокие знания о значимости отца в воспитании старшеклассника	Наличие представления об ответственном отцовстве, однако неглубокие знания о значимости отца в воспитании старшеклассника, ошибочное представление о твердости отца или о его защитной роли	Внутренне принятие социальной роли ответственного и заботливого отца старшеклассника, убежденность в том, что отцовство – это призвание настоящего мужчины
	Представления о роли и функциях отца в воспитании ребенка-подростка – обучающегося в старших классах	Убежденность в отстраненной роли отца в воспитании ребенка, в глав.роли матери, ее полной ответственности за результаты воспитания	Убежденность в важной роли отца в воспитании ребенка-подростка в сочетании с поверхностными представлениями о его функциях в	Наличие ценности родительства и отцовства, но отсутствие специальных знаний о функциях отца в воспитании старшеклассника	Развитые ценности родительства и отцовства, убежденность в решающей роли отца в воспитании ребенка-подростка

Продолжение табл.4

1	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*
			воспитании старшеклассника		
	Готовность к участию в воспитании старшеклассника	Отсутствие интереса и готовности к участию в воспитании, отстраненность от обсуждения в семье проблем воспитания	Низкий уровень готовности к участию в воспитании, отражающийся в искаженном представлении о методах воспитания ребенка-подростка	Средний уровень готовности к участию в воспитании, стремление узнать об особенностях развития подростка, заинтересованность, но отсутствие адекватного представления о взаимодействии с подростком	Высокий уровень готовности к воспитанию, чувство ответственности за ребенка-подростка, стремление повышать свою педагогическую культуру и воспитательный потенциал
	Готовность к взаимодействию с учителями своего ребенка-подростка	Игнорирование приглашений учителей, уверенность в том, что отец играет второстепенную роль в воспитании ребенка-подростка и не должен посещать	Формальная готовность к взаимодействию, отсутствие инициативности и активности во взаимодействии, отсутствие запроса на помощь учителей в воспитании ребенка-подростка	Средний уровень готовности к взаимодействию, периодическое участие в делах школы и класса по просьбе учителей, отсутствие инициативы и активности во взаимодействии с учителями	Высокий уровень готовности к взаимодействию, инициативность и активность в делах школы и класса, наличие родительского запроса, проявление интереса к пед. проблемам

Продолжение табл.4

1	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*
Перцептивно-оценочный критерий	Восприятие особенностей и характера своего ребенка-подростка	Приписывание ребенку-подростку несуществующих у него черт характера, искаженное представление об особенностях его личности, низкий уровень знаний своего ребенка, его схематическое и примитивное восприятие	Низкий уровень знания об особенностях своего ребенка-подростка, адекватность знаний, однако неспособность увидеть изменения в его характере, вызванные формированием качеств личности в процессе взросления ребенка-подростка	Средний уровень знания об особенностях своего ребенка, о чертах его характера, о его системе ценностей, о мотивах его деятельности, что проявляется в ошибочности интерпретации его поступков, стремлений, интересов и эмоциональных привязанностей	Высокий уровень знания об особенностях своего ребенка-подростка, высокий уровень эмпатии к ребенку-подростку, способность адекватно интерпретировать его поступки и поведение, знания мотивов его деятельности, принятие его таким, каков он есть
	Оценка способностей и возможностей ребенка-подростка, представления о его будущем	Неадекватная, чрезмерно заниженная или завышенная оценка способностей и возможностей подростка, нереальные,	Недостаточно глубокое представление о способностях, потребностях и интересах ребенка, вследствие недостаточного внимания к его проблемам	Средний уровень знания о способностях, интересах и потребностях ребенка, но наличие неуверенности в успешности своего ребенка-подростка	Высокий уровень знания о его способностях, интересах и потребностях, стремление поддерживать все начинания подростка и его Самостоятельность,

Продолжение табл.4

1	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*
		фантазии о его будущем, уничижительные или навязанные самими родителями		возможностей добиться	наличие уверенности в его возможностях
	Восприятие и оценка характера взаимодействия с учителями своего ребенка-подростка	Негативная или чрезмерно лицемерная оценка учителя, игнорирование или, напротив, полное послушание	Равнодушное отношение к взаимодействию школы и семьи, нейтральная оценка учителей своего ребенка-подростка, отсутствие их авторитета	Восприятие и оценка характера взаимодействия с учителями своего ребенка в целом положительная, однако имеющиеся претензии не высказываются	Восприятие и оценка характера взаимодействия с учителями своего ребенка позитивная, стремление к справедливости и объективности
Рефлексивный критерий	Оценка себя как родителя	Отсутствие внутренних переживаний по поводу своего влияния на формирование личности ребенка	Чрезмерные переживания по поводу своего влияния на формирование личности ребенка-подростка	Уровень адекватности самооценки чуть ниже или выше среднего	Адекватная оценка себя как родителя, стремление к совершенствованию выполнения своей роли отца
	Способность адекватно оценивать свои сильные и слабые	Неразвитая способность адекватно оценивать свои	Низкий уровень развития способности адекватно	Средний уровень развития способности адекватно	Высокий уровень развития способности адекватно

Продолжение табл.4

1	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*
	стороны как воспитателя и отца	сильные и слабые стороны как воспитателя и отца	оценивать свои сильные и слабые стороны как воспитателя и отца	оценивать свои сильные и слабые стороны как воспитателя и отца	оценивать свои сильные и слабые стороны как воспитателя и отца
	Уровень самокритики отца	Отсутствие самокритики отца	Самокритика чрезмерная	Самокритика эпизодическая	Адекватная самокритика
	Уровень удовлетворенности своей ролью и отношениями с ребенком-подростком	Высокий уровень удовлетворенности, полное отсутствие тревоги и сомнений по поводу своей роли отца	Низкий уровень удовлетворенности своей ролью отца и отношениями с ребенком-подростком	Средняя степень удовлетворенности своей ролью отца и отношениями с ребенком-подростком	Высокая степень удовлетворенности своей ролью отца и отношениями с ребенком, наличие адекватного переживания
Поведенческий критерий	Стиль семейного воспитания	Негармоничный стиль семейного воспитания (НгССВ)	Степень выраженности НгССВ выше среднего	Средняя степень выраженности НгССВ	Отсутствие признаков НгССВ
	Тип взаимодействия с учителями ребенка-подростка	Бездействие или противодействие	Бездействие, в отдельных вопросах - содействие	Содействие учителю, стремление помочь ему	Взаимодействие, стремление к сотрудничеству, партнерству
	Степень участия в воспитании старшеклассника	Периодическая включенность в воспитательный процесс ребенка-подростка, большая дистанция с ним,	Низкий уровень включенности в воспитание ребенка, приоритет проблем	Большое внимание к воспитанию ребенка, вовлеченность в воспитательный процесс, однако неспособность	Большое внимание к воспитанию ребенка, наличие достаточного уровня его протекции, стремление понять

Окончание табл.4

1	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*
		отсутствие стремления и способности устанавливать контакт с ребенком-подростком, отсутствие доверия к нему, искреннего с ним общения	профессиональных над проблемами воспитания, стремление наладить отношения с ребенком, однако периодические успехи в этой области	устанавливать с ним гармоничные отношения, стремление переделать и перевоспитать, назидание, нравоучения, наставления	своего ребенка, доверительные отношения и эмоциональную близость, стать его старшим наставником

Разработанная методика предназначена для экспертной оценки, то есть оценки учителями и главным образом классными руководителями уровня развития у отцов старшеклассников ответственной родительской позиции старшего подростка.

Общий уровень развития ответственной родительской позиции рассчитывается в соответствии с суммарным баллом, набранным по каждому критерию:

Установочный критерий (4 показателя) – от 0 до 12 баллов;

Перцептивно-оценочный критерий (3 показателя) – от 0 до 9 баллов;

Рефлексивный критерий (4 показателя) – от 0 до 12 баллов;

Поведенческий критерий (3 показателя) – от 0 до 9 баллов.

Всего может быть набрано от 0 до 42 баллов. Следовательно, согласно нормальному распределению,

Нулевой уровень (разрушительная родительская позиция) – от 0 до 8,9 баллов;

Низкий уровень развития ответственной родительской позиции у отцов старшеклассников определяется, если общий балл составляет от 9 до 19,5 баллов;

Средний уровень – от 19,6 до 31,9 баллов;

Высокий уровень – от 32 до 42 баллов.

Резюме по первой главе

В результате теоретического анализа были сделаны следующие основные выводы:

1. Родительская позиция отца старшеклассника представляет собой системное образование его личности, отражающее степень и характер его участия в воспитании и школьной жизни своего ребенка, что во многом определяет направленность и особенности формирования личности старшеклассника, его личностного и профессионального самоопределения.

2. Структурно-содержательные характеристики родительской позиции отца старшеклассника включают в себя отношение к отцовству как к социокультурному феномену, отношение к себе как к родителю, к ребенку-подростку и с ребенком-подростком, отношение с его учителями и отношение к общему процессу обучения ребенка в школе.

3. Сочетание особенностей обозначенной системы отношений определяет ответственную и разрушительную направленность родительской позиции отца. Следствием ответственной родительской позиции становится создание благополучной, безопасной среды для полноценного и гармоничного развития личности ребенка.

4. Критериями ответственной родительской позиции отцов обучающихся старших классов являются:

– установочный критерий, в качестве основных показателей которого выступают принятие социальной роли ответственного отца старшеклассника, адекватные представления о роли и функциях отца в воспитании ребенка-подростка, готовность к участию в воспитании старшеклассника, готовность к взаимодействию с учителями своего ребенка-подростка;

– перцептивно-оценочный критерий, отражающий адекватное восприятие отцом особенностей и характера своего ребенка-подростка, адекватную оценку его способностей и возможностей;

– рефлексивный критерий, содержащий характеристики самооценки отца, его способность объективно судить о своих сильных и слабой сторонах как родителя и настоящего мужчины;

– поведенческий критерий, включающий в себя гармоничный стиль семейного воспитания, стремление к сотрудничеству с учителями подростка, доверие к сотрудникам школы, активное участие в делах класса и школы своего ребенка.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ РАЗРАБОТКИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ У ОТЦОВ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ОТВЕТСТВЕННОЙ РОДИТЕЛЬСКОЙ ПОЗИЦИИ В УСЛОВИЯХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ И СЕМЬИ

2.1.Программно-методическое обеспечение исследования

В целях разработки модели формирования у отцов старшеклассников ответственной родительской позиции было проведено эмпирическое исследование, ориентированное на выявление особенностей родительской позиции отцов старшеклассников, а также актуального состояния проблемы взаимодействия с ними учителей старших классов.

Таким образом, были проведены две серии эмпирического исследования, для которых формировались особые исследовательские выборки и подбирался свой диагностический инструментарий, позволяющий достичь поставленных целей.

Во-первых, исследование особенностей родительской позиции отцов старшеклассников осуществлялось с помощью следующего диагностического инструментария (табл. 5).

Была разработана авторская анкета, в состав которой входили вопросы, ответы на которые позволили судить о степени принятия отцом роли ответственного родителя старшеклассника, об особенностях представления отца о своей роли и функциях в воспитании ребенка, обучающегося в старших классах, готовности отцов участвовать в воспитании старшеклассников, оказывать им поддержку в интеллектуальном развитии, гендерной идентификации и личностном и профессиональном самоопределении, готовности отцов к взаимодействию с учителями своего ребенка-подростка, представлении отца об особенностях развития общих и специальных способностей и возможностей ребенка-старшеклассника.

Другие показатели родительской позиции отца старшеклассника исследовались с помощью известных, валидных и надежных методик (табл. 5).

Таблица 5

Диагностический инструментарий для выявления особенностей родительской позиции отцов старшеклассников

Показатели родительской позиции отца старшеклассника	*Способы изучения*
Установочный компонент родительской позиции отца старшеклассника	
Принятие социальной роли ответственного отца старшеклассника	Разработанная специальная анкета (вопросы), позволяющая судить о степени принятия отцом роли ответственного родителя старшеклассника
Адекватные представления о роли и функциях отца в воспитании ребенка-подростка – обучающегося в старших классах	Разработанная специальная анкета (вопросы), позволяющая судить об особенностях представления отца о своей роли и функциях в воспитании ребенка, обучающегося в старших классах Представления об «идеальном отце»
Готовность к участию в воспитании старшеклассника	Разработанная специальная анкета (вопросы), позволяющая судить о готовности отцов участвовать в воспитании старшеклассников, оказывать им поддержку в интеллектуальном развитии, гендерной идентификации и личностном и профессиональном самоопределении
Готовность к участию в школьной жизни старшеклассника	Опросник «Типы реакции родителей на взаимодействие школы и семьи» (Т.И. Бонкало)
Готовность к взаимодействию с учителями своего ребенка-подростка	Разработанная специальная анкета (вопросы), позволяющая судить о готовности отцов к взаимодействию с учителями своего ребенка-подростка
Перцептивно-оценочный компонент	
Адекватное восприятие особенностей и характера своего ребенка-подростка	Сравнение ответов на вопросы теста Кеттелла отцов за ребенка и самого ребенка

Окончание табл.5

Показатели родительской позиции отца старшеклассника	*Способы изучения*
Отношение к ребенку-подростку	Опросник родительского отношения А.Я. Варга и В.В. Столина (ОРО)
Адекватная оценка его способностей и возможностей	Разработанная специальная анкета (вопросы), позволяющая судить о представлении отца об особенностях развития общих и специальных способностей и возможностей ребенка-старшеклассника. Сравнительный анализ оценки отца и учителя старшеклассника
Рефлексивный компонент	
Адекватная оценка себя как родителя, способность объективно судить о своих сильных и слабой сторонах родительского поведения	Разработанная специальная анкета (вопросы), позволяющая судить о степени удовлетворения собой как родителем, степени успокоения Опросник «Подростки оценивают родителей» (ВРР) (И.М. Марковская)
Поведенческий компонент	
Стиль семейного воспитания	Опросник «АСВ» Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкис
Стремление к сотрудничеству с учителями подростка	Разработанная специальная анкета (вопросы)
Доверие к сотрудникам школы	Разработанная специальная анкета (вопросы)
Активное участие в делах класса и школы своего ребенка	Анкета для учителей, оценка учителя

Таким образом, в эмпирических исследованиях использовался следующий комплекс диагностических методик:

1. Авторская анкета, содержащая вопросы, ориентированные на выявление особенностей родительской позиции отцов обучающихся старших классов.

2. Авторская анкета, направленная на опрос учителей для их субъективной оценки степени участия отцов в воспитании старшеклассников.

3. Диагностические методики, а именно:

Опросник «АСВ» Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкис. Опросник имеет два варианта: для родителя и для ребенка-подростка. Опросник состоит из 130 вопросов, ответы на которые предполагают согласие или несогласие респондента. Опросник позволяет выявить степень выраженности у родителя (в нашем исследовании отца) негармоничных стилей воспитания, которые фиксируются, если получены высокие показатели по шкалам гипер- и гипопротекция, потворствование или игнорирование потребностей ребенка, чрезмерность или недостаточность требований к подростку, доминирование или отстранение, чрезмерность и недостаточность санкций, неустойчивость стиля воспитания.

Опросник «Взаимодействие родитель-ребенок» И.М. Марковской (ВРР). Опросник позволяет сравнить представления подростка об особенностях воспитательной позиции отца и самого отца о себе самом. Опросник включает в себя 60 утверждений, с которыми респондент должен согласиться полностью или частично. С помощью данного опросника выявляются представления подростков о том, каков их (его) отец: в какой степени он требовательный, строгий, контролирующий, принимающий, сотрудничающий, последовательный, авторитетный. Помимо этого, опросник ориентирован на выявление степени удовлетворенности отца и подростка взаимоотношениями друг с другом.

Тест-опросник родительского отношения (ОРО), разработанный А.Я. Варга и В.В. Столиным. С помощью данного теста выявляется степень выраженности у отцов такого родительского отношения к ребенку-подростку, как отвержение, симбиоз, гиперсоциализация, инфантилизация и кооперация. Тест содержит 61 вопрос, при ответе на который респондент дает либо положительный, либо отрицательный ответ.

Опросник «Типы реакции родителей на взаимодействие школы и семьи» (Т.И. Бонкало). Опросник позволяет выявить особенности реакции родителей (в данном случае – отцов) на действия учителей по привлечению их к воспитанию своего ребенка. Автор выделяет следующие типы реакции,

которые можно интерпретировать как типы отношения родителей к учителям своих детей: содействие, противодействие, бездействие, взаимодействие.

Личностный опросник Кеттелла (форма С). Данный достаточно известный опросник использовался с целью выявления степени эмпатии между отцами и старшеклассниками, особенностей представлений отцов о своем ребенке, его характере. Точность и адекватность представления оценивалась на основании расчета коэффициента корреляции между ответами отцов и ответами самих подростков. Тест сначала заполняли подростки, а затем их отцы. Уровень совпадения ответов и выступает показателем адекватности представлений отцов об особенностях своего ребенка.

В первой серии эмпирического исследования, выполненного с помощью выше обозначенных методов и методик, приняли участие 178 отцов 178 обучающихся в 10-х классах общеобразовательных организаций, из которых 89 – девочки и 89 – мальчики. Исследовательские выборки уравнивались специально по полу подростка и его возрасту (15–17 лет). В исследовании также приняли участие 48 учителей.

По итогам проведенного исследования были сформированы две контрастные исследовательские группы: группа отцов, характеризующихся ответственной родительской позицией – 44 родителя; группа отцов, характеризующихся ярко выраженной разрушительной родительской позицией – 44 родителя. В двух исследовательских группах был проведен сравнительный анализ показателей успеваемости их детей-старшеклассников, их склонности к девиантному поведению, уровня выраженности акцентуированных черт характера и уровня их профессионального самоопределения.

Данное исследование осуществлялось с помощью следующие диагностических методик:

Опросник «Склонность к девиантному поведению» (А.Н. Орел). Опросник ориентирован на выявление склонности подростков к различным

видам девиантного поведения: аддиктивному, делинквентному, саморазрушающему, агрессивному. Опросник состоит из 98 утверждений, сгруппированных в семь шкал. Уровень развития склонности подростка к разным видам девиантного поведения оценивается на основании суммы баллов, набранных респондентом по определенной шкале.

Тест-опросник Леонгарда-Шмишека, ориентированный на выявление степени выраженности у подростка акцентуированных черт характера. Выбор данной методики основан на результатах теоретического анализа, свидетельствующих о влиянии родительского отношения и особенностей детско-родительского взаимодействия на развитие определенных черт акцентуированной личности ребенка.

Методика изучения статуса профессиональной идентичности (А.А. Азбель, А.Г. Грецов). Выбранная нами методика ориентирована на выявление профессиональной идентичности старшеклассника. Авторы методики считают, что профессиональное самоопределение не может быть сведено к одномоментному выбору профессии, что процесс профессионального самоопределения достаточно сложный и проходит несколько этапов. С помощью данной методики можно определить, на какой ступени профессионального самоопределения находится старшеклассник. Авторы выделяют следующие этапы: неопределенная профессиональная идентичность характерна для тех подростков, кто еще не сделал свой профессиональный выбор, кто еще практически не задумывался над ним; навязчивая профессиональная идентичность отражает доминирующее воздействие на профессиональный выбор старшеклассника другого человека, то есть родителей или иных взрослых близких; мораторий, то есть кризис профессиональной идентичности – данный статус отражает сомнения подростка по поводу своего профессионального выбора, его стремления самостоятельно решить эту проблему; сформированная профессиональная идентичность – диагностируется, когда профессиональные планы

старшеклассника определены, и они являются результатом его осмысленного решения.

Результаты проведенных двух серий эмпирического исследования стали еще одним, помимо результатов теоретического анализа, основанием для разработки целостной модели формирования у отцов старшеклассников ответственной родительской позиции в процессе взаимодействия школы и семьи. Результаты эмпирических исследований позволили выявить не только актуальность темы предпринятого исследования, но и наметить основные направления и содержание деятельности по привлечению отцов старшеклассников к воспитанию своих детей-подростков и взаимодействию с их учителями.

Разработанная модель и организационно-технологическое обеспечение ее реализации внедрялись в практику деятельности образовательных организаций общего образования города Краснодара (МОУ СОШ № 68, 95).

Именно это внедрение модели и разработанных в ее рамках программ организации взаимодействия школы с отцами обучающихся старших классов в практическую деятельность школ № 68, 95 г. Краснодара стало внутренним содержанием педагогического эксперимента, длившегося в течение двух лет. Для организации педагогического эксперимента были изначально сформированы две исследовательские группы, состоящие из четырех десятых классов не профильного, а общего образования. Экспериментальная группа включала в себя, таким образом, четыре 10-х класса, где общая численность обучающихся составляла 102 обучающихся (47 девочек и 55 мальчиков), из которых воспитывались в полных семьях 52 обучающихся, в неполных отцовских – 11: 24 девочки и 28 мальчиков – в полных, и 4 девочки и 7 мальчиков – в неполных отцовских семьях. Контрольная группа также включала в себя четыре 10-х класса, общая численность обучающихся в которых составила 104 человека: 49 девочек и 55 мальчиков; из них воспитываются в полных семьях – 54, в неполных отцовских – 6: 28 девочек

и 26 мальчиков – в полных, и 3 девочки и 3 мальчика – в неполных отцовских семьях.

Таким образом, экспериментальную группу составили 63 отца и 63 старшеклассника; контрольную – 60 отцов и соответственно 60 старшеклассников.

Общий дизайн проведенного исследования можно представить в виде схемы, отраженной на рис. 4.

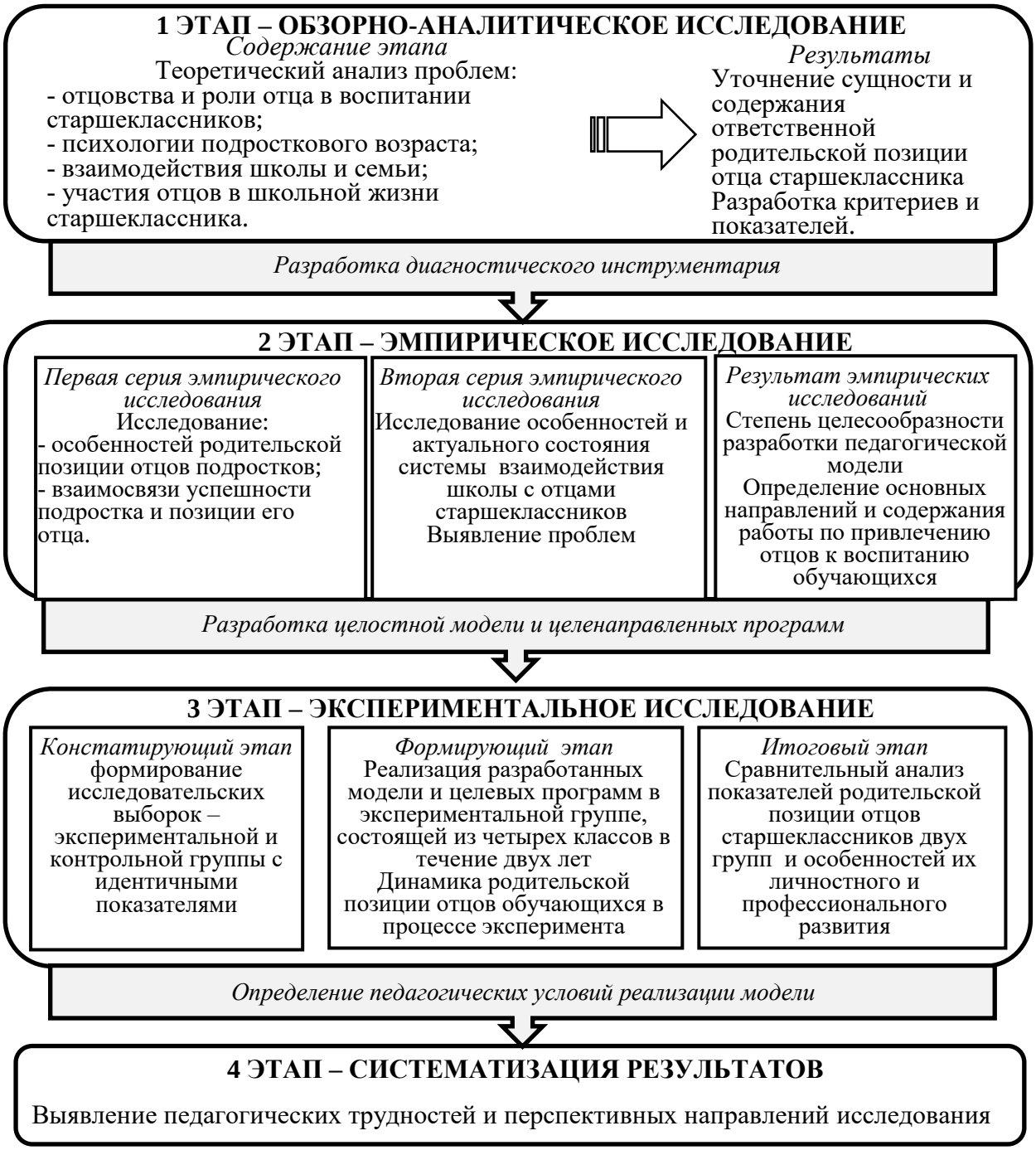

Рис. 4. Дизайн комплексного исследования

В процессе организации исследования мы столкнулись с определенными трудностями. Трудности касались не только в формировании исследовательских выборок, но и в организации экспериментальной работы.

При этом нами были соблюдены требования этики научно-педагогических исследований, а именно следующие этические принципы:

– принцип конфиденциальности, предполагающий неразглашение сведений, полученных в результате исследования;

– принцип соблюдения интересов обучающихся, предполагающий обязательное получение согласия на обследование обучающихся у родителей;

– принцип профессиональной компетентности, необходимость соблюдения которого обусловило решение обратиться за помощью к психологу образования, который и проводил диагностические процедуры в группах обучающихся и их родителей.

Педагогическая диагностика, проведенная на этапах эмпирического исследования, констатирующего, формирующего и итогового экспериментов, осуществлялась не только в исследовательских, но и педагогических целях, состоящих в анализе существующей проблемы привлечения отцов старшеклассников к взаимодействию со школой, в процессе которого может осуществляться процесс формирования у отцов ответственной родительской позиции. Методы проведенной педагогической диагностики характеризуются своей содержательностью, валидностью и надежностью. Результаты обследования личностных особенностей подростков, их успеваемости, профессиональной идентичности сообщались родителям индивидуально с соблюдением этических норм профессионального общения. Хранение сведений как об особенностях родительской позиции отцов старшеклассников, так и об особенностях развития личности обучающихся осуществлялось в строгом соответствии требованию недопущения утечки информации.

Таким образом, комплексное исследование было проведено на теоретическом, эмпирическом и экспериментальном уровнях, что свидетельствует о соблюдении требования внутреннего единства научного исследования. Такое единство достигается за счет единого методологического подхода и единой цели исследования.

Статистические методы исследования включали в себя расчет среднего арифметического, стандартного отклонения, репрезентативной ошибки среднего арифметического, процентное и частотное распределение, сравнительный анализ, выполненный с помощью расчета χ^2 – критерия, U-критерия Манна – Уитни, t-критерия Стьюдента, корреляционный анализ (расчет коэффициента корреляции по Спирмену). Статистическая обработка эмпирических и экспериментальных данных осуществлялась в системе SPSS, 22.0.

2.2.Особенности родительской позиции отцов старшеклассников

В первой серии эмпирического исследования приняли участие 178 отцов 178 обучающихся в 10-х классах общеобразовательных организаций, из которых 89 – девочки и 89 – мальчики. Исследовательские выборки уравнивались по полу подростка и его возрасту (15–17 лет).

Представим результаты исследования особенностей родительской позиции отца старшеклассника, каждого ее структурного компонента.

Результаты исследования установочного компонента родительской позиции отца старшеклассника свидетельствуют о том, что в целом, представления отцов об отцовстве и о социальной роли отца характеризуются своей стереотипностью и схематичностью.

Исходя из характеристик, которые давали респонденты «идеальному отцу», нами были выявлены пять основных типов отца:

1. Традиционный, независимо – доминирующий, эгоистичный отец. Отец в таком представлении характеризуется как мужчина, независимый от

взглядов семейного окружения, самоуверенный, успешный, доминирующий. Его обязанность – приносить заработанную плату в дом. Уход за детьми и их воспитание – это обязанность жены, которая не должна строить свою карьеру; ее предназначение – семья и дети. Такой тип представления характеризуется повышенным эгоцентризмом, ребенок – это помощник в доме, послушный, покладистый, уважающий отца и во всем ему подчиняющийся.

2. Традиционный неуверенный в себе отец (некомпетентный, отстраненный, слабый). У отцов старшеклассников такой тип связан с традиционным представлением о доминирующей роли матери в воспитании детей. Для такого типа характерна неустойчивость в отношении к ребенку-подростку, раздвоенность взглядов: с одной стороны, опека и потворствование, с другой – стремление подчинить своей воле ребенка. Отец в таком представлении характеризуется как доброжелательный, общительный, уживчивый, уступчивый, скромный, покладистый и вместе с тем, не знающий всех тонкостей общения с ребенком-подростком. Он некомпетентен в вопросах правильного воспитания, а уж тем более в вопросах ухаживания за ребенком-подростком. Но он охотно с ним играет, балует его, а при необходимости предпринимает все меры, чтобы ребенок во всем слушался маму, ведь «мать – это святое». Образец неуверенного в себе отца может быть следствием доминирования матери и снижения авторитета отца в родительских семьях респондентов.

3. Доминирующе – авторитарный отец. Такой тип представления о роли отца характеризуется стремлением отца следовать гендерным стереотипам. Отец – глава семьи, заботящийся не только о ее материальном достатке, но и о порядке в доме, о процессах, происходящих с членами семьи. Отец и мать образуют диаду, подчиненную воле отца. Именно отцу принадлежит функция управления домом. Отношение к ребенку-подростку характеризуется стремлением подавить активность ребенка до того, как он вырастет. Он обязан во всем слушаться отца, а в его отсутствие и по его

приказу – мать, не давать повода для беспокойства, быть примерным, прилежным, покладистым. Упрямство, капризы и своенравие не допускаются. Для системы воспитания необходимы от отца строгость, требовательность, принципиальность, и одновременно именно отец должен стать для ребенка примером для подражания.

4. Ответственно – великодушный отец. Для этого типа характерны излишняя концентрация на ребенке-подростке, излишняя эмоциональная близость с ребенком-подростком. По мнению опрошенных родителей, отец должен жертвовать своим счастьем во имя счастья ребенка-подростка. Хорошие отцы должны много времени проводить с ребенком-подростком. Те, кто ведут беззаботную жизнь, не имеют права иметь ребенка и называться отцом. Отец должен уметь признавать свою неправоту, быть критичным к себе, отзывчивым, добрым, заботливым, щедрым, бескорыстным, он должен обладать ярко выраженной альтруистической направленностью.

5. Ответственный отец. При характеристике отца назывались такие качества, как уверенный в себе, авторитетный, деловитый и практичный и одновременно способный к сотрудничеству, взаимопомощи, поддержке и защите. Отношение к детям определяется направленностью на развитие не послушания, а активности ребенка, его индивидуальности, поощрении самостоятельности и инициативы. Отец, по мнению респондентов, придерживающихся такому типу представлений, должен создать все необходимые условия для самореализации личности ребенка-подростка, не зажимать его, не ограничивать его активность, а способствовать его всестороннему развитию. Быть всегда вместе, оказывать наставническую помощь, знать проблемы подростка и вместе с тем не ограничивать его самостоятельность – это и есть функции настоящего современного отца.

Процентное распределение отцов, принявших участие в нашем исследовании, по типам представления об «идеальном» отце, то есть о его роли и функциях, представлены на рис.5.

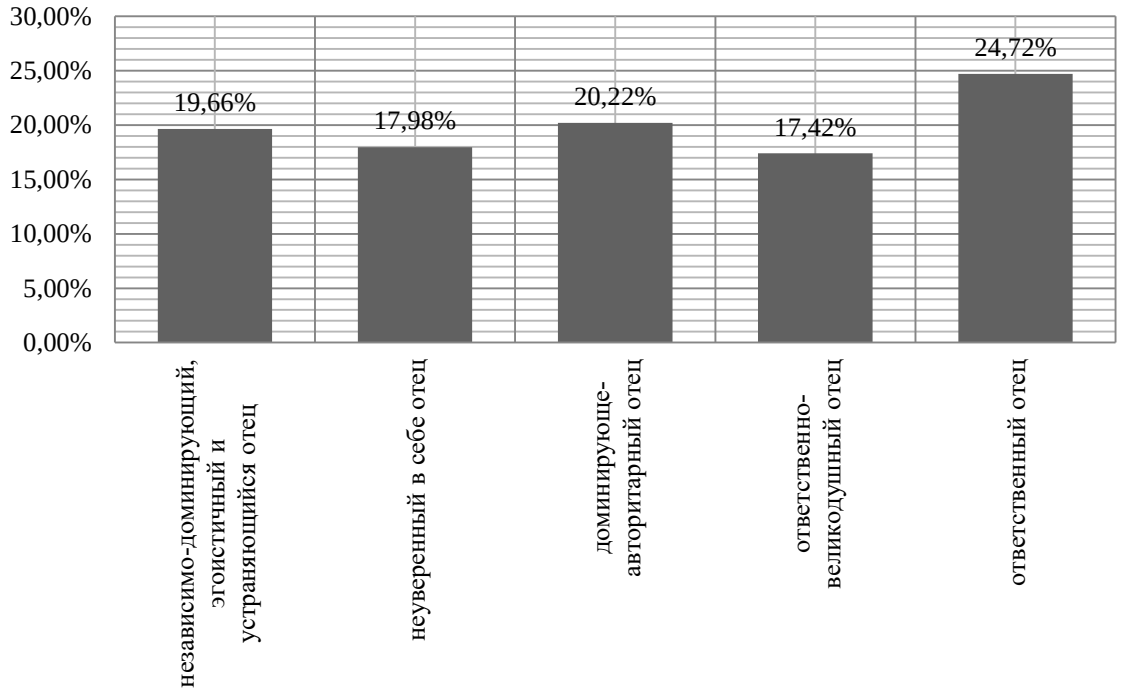

Рис. 5. Процентное распределение респондентов (отцов старшеклассников) по типам представлений об «идеальном» отце

Исходя из представленных данных, можно говорить о том, что большее количество отцов (24,72%), принявших участие в нашем исследовании, считают, что отцы должны обладать теми характеристиками, которые отличают именно ответственного, или социально желательного отца. Вместе с тем, если учесть, что четыре других типа восприятия относятся к проявлениям разрушительных представлений об отцовстве, то результаты исследования свидетельствуют о необходимости и целесообразности разработки специальных мер для формирования у отцов современных старшеклассников ответственной родительской позиции, что предполагает исправление их искаженного образа отца.

Так, 19,66% отцов придерживаются стереотипного мнения о том, что воспитание ребенка – это дело матери, отец же выполняет в большей степени экономическую или социально-экономическую функцию, заботясь о материальном благе семьи и об ее социальном статусе. 17,98% от общего числа отцов старшеклассников, принявших участие в нашем исследовании,

придерживаются практически того же мнения – лидирующую позицию в воспитании ребенка должна занимать мать, однако, приэтом, считая, что отец не должен демонстрировать свою власть над детьми, что он может быть и мягким, и добросердечным, и все позволяющим, и одновременно строгим, требовательным, если у матери это не получается.

Представления 20,22% отцов были отнесены нами к доминирующе-авторитарному типу восприятия «идеального отца», что вполне вписывается в стереотипное восприятие отцовства. 17,42% – напротив, к ответственно-великодушному типу.

Таким образом, результаты изучения особенностей представления респондентов об «идеальном» образе отца позволяют нам говорить о том, что менее четверти современных отцов адекватно воспринимают роль и функции отца старшеклассника.

Об этом свидетельствуют и результаты последующего исследования.

Анализ ответов респондентов на вопросы анкеты показал, что установки большинства из них характеризуются низкой степенью готовности как участия в воспитании своего подростка, так и готовности сотрудничать в вопросах воспитания с учителями своих детей-подростков.

На рисунке 6 представлены результаты опроса отцов об их готовности сотрудничать со школой в воспитании своего ребенка-подростка.

Многие отцы выразили сомнение по поводу пользы такого взаимодействия, сформулировав свой ответ следующим образом: «Не думаю (не уверен), что это как-то повлияет на изменение моего сына (дочери)». 25,84% отцов выразили свою неготовность сотрудничать с учителями своих детей, сославшись на чрезмерную занятость. Лишь 27,53% опрошенных отцов выразили свою готовность к взаимодействию со школой, где обучаются их дети (рис. 6).

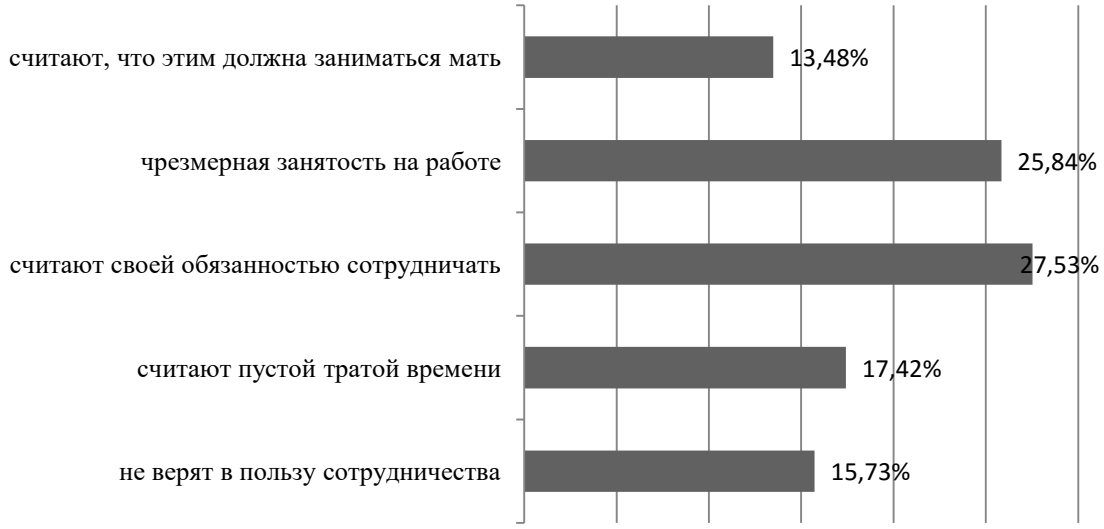

Рис. 6. Процентное распределение респондентов по степени их готовности сотрудничать с учителями своих детей-подростков

Таким образом, исследование установочного компонента родительской позиции отца старшеклассника подтвердило актуальность и необходимость разработки специальных педагогических мер по формированию у отцов старшеклассников ответственной родительской позиции в процессе взаимодействия школы и семьи. Одним из направлений такой работы должно стать привлечение отцов обучающихся к сотрудничеству с учителями своих детей.

Следует акцентировать внимание на результатах изучения особенностей развития у отцов современных школьников, обучающихся в старших классах, перцептивно-оценочного компонента родительской позиции.

Во-первых, было выявлено, что большинство родителей имеют весьма искаженное представление о характере своих детей (рис. 7).

Низкий уровень знаний о своем ребенка, когда степень совпадения ответов на вопросы личностного опросника Кеттелла старшеклассника и его отца (от имени старшеклассника) составила менее 50% ($r < 0,50$),

продемонстрировали 28,65% отцов, то есть около трети всех респондентов, принявших участие в нашем исследовании.

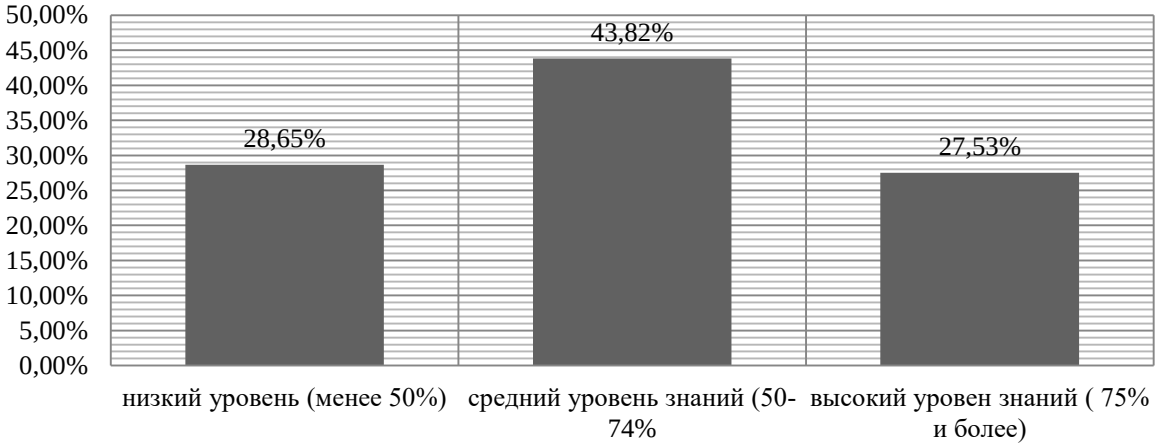

Рис. 7. Процентное распределение респондентов по уровню знаний особенностей характера своего ребенка-подростка

Адекватное же представление о характере своего сына или дочери продемонстрировали всего 27,53% отцов от общего их количества, принявших участие в нашем исследовании.

Особенности родительского отношения отцов к своему ребенку-подростку также характеризуются разрушительными проявлениями (табл. 6).

Таблица 6

Результаты исследования особенностей родительского отношения респондентов к ребенку-подростку

Типы отношения	*Средние значения, ошибка средней*	*Процентное распределение отцов по типу родительского отношения*		
		Высокие показатели (%)	Средние показатели (%)	Низкие показатели (%)
Отвержение	12,42 ± 1,42	11,80	73,59	14,61
Симбиоз	3,12 ± 0,43	3,38	63,05	33,15
Гиперсоциализация	5,33 ± 0,64	34,83	53,93	11,24
Инфантилизация	4,56 ± 0,62	10,67	66,30	23,03
Кооперация	4,23 ± 0,61	12,36	71,35	16,29

Среднегрупповые показатели, полученные по всем изучаемым типам родительского отношения, находятся в диапазоне средних значений, однако данные показатели складываются из диаметрально противоположных показателей, зафиксированных у разных респондентов.

Высокие показатели по шкале «Принятие – отвержение» были зафиксированы только у 11,80% отцов, принявших участие в нашем исследовании, что свидетельствует об их положительном отношении к ребенку-подростку. Они принимают и любят его таким, каков он есть, уважают его, признают его индивидуальность, доверяют ему, поддерживают его жизненные планы и интересы, проводят с ним много времени и искренне не жалеют об этом. Они внутренне честны перед собой и перед своим ребенком. Противоположные, крайне низкие показатели были зафиксированы у большего числа отцов старшеклассников – 14,61%. Такие отцы достаточно часто испытывают раздражение и досаду при контактах со своим ребенком-подростком. Испытывая негативные эмоции по отношению к ребенку-подростку, такие отцы не верят в их будущее, называя их лентяями, лодырями, испорченными, избалованными матерью, безответственными и пр.

Высокие баллы по шкале «Кооперация» также были набраны достаточно малым количеством отцов, принявших участие в нашем исследовании – 12,36%. Они высоко ценят способности ребенка-подростка, проявляют неподдельный интерес к его увлечениям, поощряют инициативность, самостоятельность и независимость ребенка-полростка, пытаются быть с ним наравне. Дружеские советы, наставнические рекомендации отцов лишены позиции «сверху», что положительно влияет на воспитание старшеклассника, на становление его личности. Вызывает опасение тот факт, что низкие баллы по данной шкале были зафиксированы у 16,29% респондентов. Это означает, что достаточно большое количество современных отцов даже не пытаются быть ближе к своему взрослеющему ребенку, понимать его, устанавливать с ним сотруднические отношения,

стать ему взрослым наставником, понимающим и принимающим его, со всеми его особенностями, способностями и возможностями.

При этом необходимо акцентировать внимание на том факте, что по шкале «гиперсоциализация, или контроль» среднегрупповой показатель практически приближен к высоким значениям (высокими считаются баллы от 6 до 7 баллов). Процентное распределение отцов по степени выраженности у них такого отношения к ребенку-подростку, как гиперсоциализация, показало, что многие из них требуют послушания от своих детей, безоговорочного подчинения устанавливаемым отцом требованиям. Более трети отцов старшеклассников пытаются контролировать поведение своих детей-подростков, что свидетельствует об их стремлении установить строгие дисциплинарные рамки, выход за которые уже считается серьезным проступком, требующим определенного наказания.

Симбиотические же отношения с подростком, означающие отсутствие какой-либо дистанции в системе «отец – старшеклассник», характерны для немногочисленного количества отцов – всего 3,12% отцов стараются быть ближе к ребенку-подростку, всегда заботиться о нем, о его здоровье, удовлетворять его потребности. Некоторые отцы продемонстрировали свое нежелание видеть в ребенке взрослеющего человека. 10,67% от общего числа принявших участие в нашем исследовании отцов считают, что все интересы, увлечения, чувства ребенка не стоят никакого внимания со стороны родителей, что они не серьезны и не могут быть предметом какого-либо волнения или обсуждения.

Таким образом, результаты исследования родительского отношения отцов к ребенку-подростку свидетельствуют о том, что многие из них, во-первых, имеют искаженное представление о характере, индивидуально-личностных особенностях подростка, о его увлечениях и интересах, а во-вторых, они имеют весьма приблизительное представление о способностях и возможностях своего ребенка, что не может не отразиться на личностном и профессиональном самоопределении обучающегося в старших классах.

Следует обратить внимание на тот факт, что при оценке способностей ребенка, его возможностей и уровня развития интеллекта адекватную оценку, совпадающую с мнением учителей, дали менее 50% отцов (рис. 8).

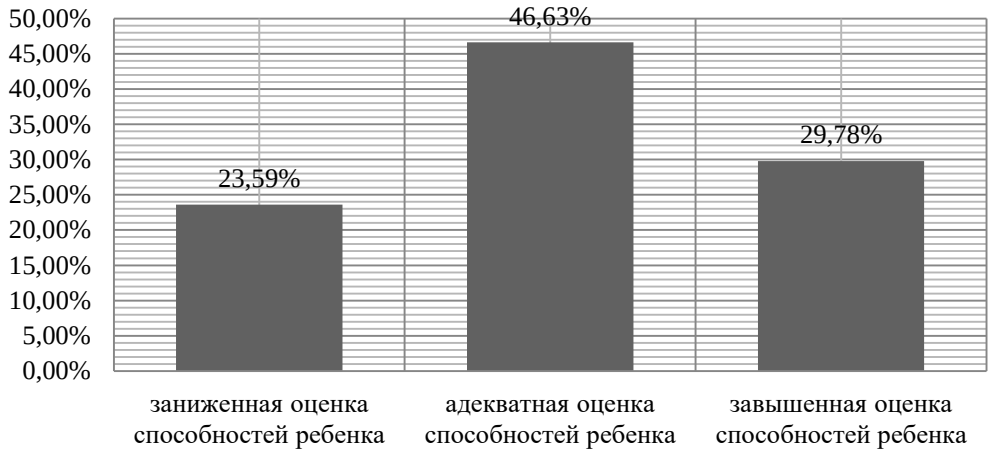

Рис. 8. Процентное распределение отцов старшеклассников по уровню их оценки способностей своего ребенка-подростка

У 46,63% отцов мнение по поводу способностей своего ребенка-подростка совпадают с мнением учителей. Однако около трети респондентов – 23,59% – дают заниженную оценку. Данный факт свидетельствует о том, что многие отцы не верят в перспективные возможности своего сына (дочери), что их мнение относительно будущего ребенка достаточно пессимистично, а потому и являются источником раздражения или злости, или других негативных чувств. Отсутствие гордости за своего ребенка, досада на то, что он не оправдал надежд отца, что он не стал таким, каким его представлял отец, могут служить дополнительным фактором формирования у отца разрушительной родительской позиции. В нашем исследовании почти такое же количество отцов, а именно 29,78% от общего числа респондентов, напротив, имеют весьма завышенную оценку способностей своего сына (дочери), что, по сути, является все той же характеристикой разрушительной родительской позиции. Наличие завышенного мнения о своем ребенке может служить признаком

завышенных ожиданий отца, и в случае, если такие ожидания не оправдывает ребенок, он может стать объектом презрения и пренебрежения впоследствии.

Наибольший интерес представляют результаты исследования поведенческого компонента родительской позиции отца старшеклассника, который отражает особенности складывающихся отношений как с ребенком-подростком, так и с его школьными учителями.

Результаты изучения особенностей стиля воспитания отца позволяют подтвердить предварительно сделанные выводы о необходимости разработки целостной модели формирования у отцов старшеклассников ответственной родительской позиции в процессе взаимодействия школы и семьи.

Было выявлено, что из общего количества отцов старшеклассников, принявших участие в нашем исследовании, признаки негармоничного стиля семейного воспитания были зафиксированы только у некоторых из них. Так, по критерию «Степень удовлетворенности потребностей ребенка» были получены данные, представленные на рис. 9.

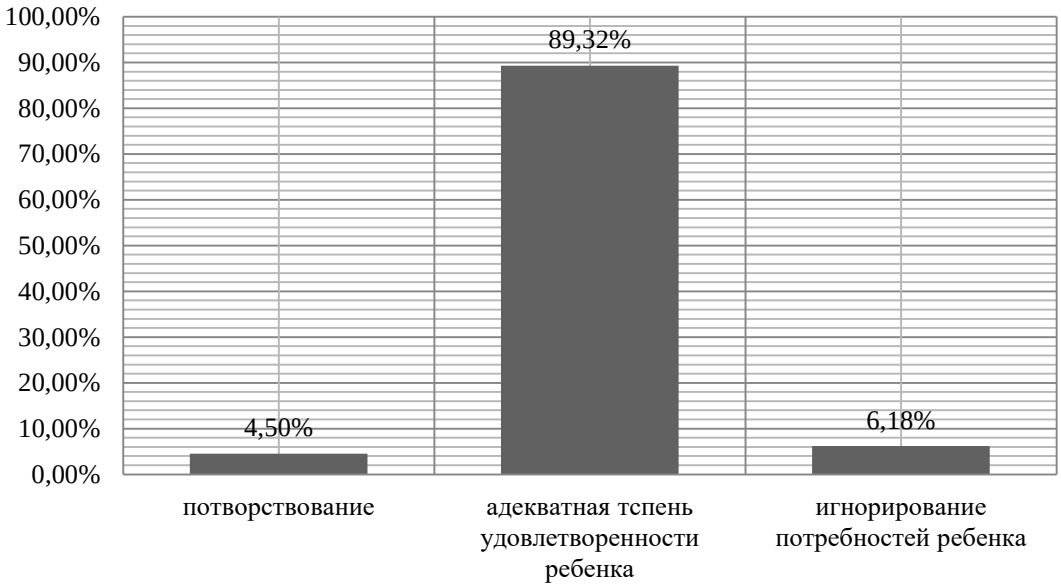

Рис. 9. Результаты исследования степени удовлетворения отцом потребностей ребенка-подростка

Крайние низкие или, напротив, высокие значения по данной шкале были зафиксированы у достаточно малого количества отцов, однако

настораживает тот факт, что среди отцов, добровольно согласившихся на участие в исследовании, есть те, кто характеризуется патологическим взаимодействием с ребенком-подростком, способным привести к достаточно негативным последствиям. Так, 4,5% потворствуют своему ребенку-подростку, стремясь максимально удовлетворить все его просьбы и ежеминутные потребности. В данном случае речь идет о том, что любое желание подростка для таких отцов – это закон.

Источниками такого отношения к потребностям ребенка могут служить самые разные особенности социальной ситуации развития самих отцов: кто-то, имея негативный опыт воспитания в родительской семье, стремится «не повторять ошибки своих родителей», «удовлетворяя любые потребности ребенка»; кто-то, проецируя ранее неудовлетворенные свои потребности на ребенка, по сути, забывают о его духовных потребностях, сосредоточивая свое внимание на стремлении выполнить любые пожелания ребенка, чаще всего, материальные.

У 6,18% отцов было зафиксировано наличие такого признака негармоничного стиля воспитания, как «игнорирование потребностей ребенка». В этом случае полностью игнорируются потребности подростка в общении со взрослым, в связи с чем может наблюдаться перенос данной потребности в противоположную.

Следующий показатель стиля семейного воспитания, согласно выбранной нами методике, – это уровень протекции в процессе воспитания подростка. Речь идет о том, сколько времени, сил и внимания уделяют отцы воспитанию своего ребенка. И здесь крайние значения были зафиксированы у небольшого числа отцов (рис. 10).

Рис. 10. Результаты исследования уровня протекции отца в воспитании старшеклассника

5,62% отцов уделяют чрезмерно много сил, внимания и времени воспитанию ребенка-подростка; они стремятся сосредоточиться на процессе воспитания, при этом многие из них, как показали результаты дальнейшего исследования, постоянно посещают школу, советуются с учителями своих детей, окружая своего ребенка «заботой» и «опекой». Вдвое больше отцов характеризуются, напротив, гипопротекцией – 10,11%. Таким отцам не до воспитания и ребенка-подростка – они чересчур заняты другими делами.

Результаты исследования степени выраженности у отцов старшеклассников форм нарушений системы требований к ребенку представлены на рисунке 11.

Рис. 11. Результаты исследования степени выраженности у отцов старшеклассников форм нарушений системы требований к ребенку-подростку

У 15,73% отцов было зафиксировано такое нарушение семейного воспитания, как чрезмерность наказаний, применяемых по отношению к ребенку-подростку и его невыполнению требований отца или матери. Этот факт свидетельствует о том, что такие отцы придерживаются мнения о воспитательном эффекте строгих санкций, что, по сути, проявляется в жестоком обращении с ребенком-подростком.

Таким образом, результаты исследования стиля воспитания отцов в целом свидетельствуют об отсутствии у большинства из них патологизирующих признаков негармоничного воспитания, обусловливающих формирование серьезных отклонений в личности ребенка.

Вместе с тем, качественный анализ протоколов исследования показал, что отцы современных подростков достаточно часто соглашались с такими утверждениями, как «Бывают случаи, когда лучшее наказание – это ремень», или «Моя дочь умеет добиваться от меня всего того, что хочет». Результаты качественного анализа стиля семейного воспитания позволяют нам говорить о том, что ответственная родительская позиция отцов – это достаточно редкое явление.

Прежде чем представить результаты исследования особенностей взаимодействия отцов и учителей их детей, необходимо остановиться на результатах изучения рефлексивного компонента родительской позиции отцов старшеклассников. Напомним, что инструментарием для выявления уровня сформированности рефлексивного компонента явилась методика Марковской, предполагающая сравнение представлений отцов о себе как о родителе и представлений подростков об отце. В нашем исследовании мы попросили еще и учителей оценить по 10-балльной шкале степень выраженности в отцах их учащихся родительских характеристик.

Профили оценок представлены на рис. 12.

Следует обратить внимание на тот факт, что старшеклассники в меньшей степени, чем их отцы и учителя, склонны считать отцов нетребовательными и нестрогими. Большинство отцов считают, что они в

достаточной степени требовательны к ребенку-подростку, ждут от него определенных успехов и ответственности. Вместе с тем, их дети, обучающиеся в старших классах, так не считают и характеризуют отцов как достаточно нетребовательных родителей. При этом, однако, в группе старшеклассников были получены оценки строгости родителей намного выше, чем в группе отцов и учителей. Заметим, что высокий контроль, согласно выбранной нами методике, может проявлять не только в строгости принимаемых санкций, но и в навязчивости, мелочной опеке, ограничении самостоятельности ребенка. В связи с этим, мы можем говорить о наличии определенных барьеров общения отцов и их взрослеющих детей.

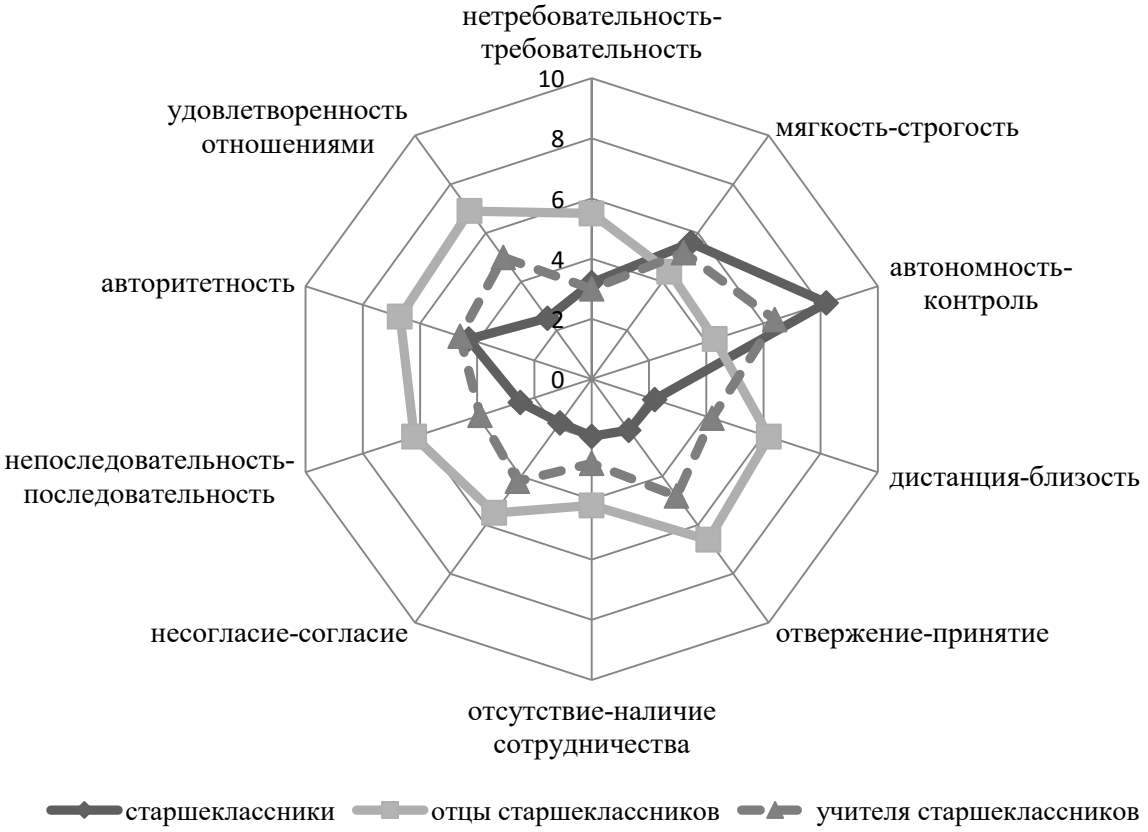

Рис. 12. Профили оценок отца
(рефлексивный компонент родительской позиции)

Отметим также, что оценка учителями степени контролируемости отцами поведения старшеклассников значимо ниже, чем детьми-подростками, но выше, чем самими отцами.

Обращает на себя внимание тот факт, что большинство отцов, принявших участие в нашем исследовании, убеждены в своем принятии ребенка-подростка, в своей любви к нему. Однако мнение детей в достаточной степени противоречит мнению отцов. На достоверном уровне различий ($p < 0,001$) среднегрупповая оценка близости отца и ребенка-подростка в группе старшеклассников значимо ниже, чем в группе отцов. Данный факт свидетельствует о недооценке отцами потребности своего ребенка в близких с ними отношениях, в гармоничном общении, во взаимопонимании и поддержке. Практически идентичными являются результаты сравнительного анализа представлений отцов и их детей-подростков о степени их принятия. Большинством старшеклассников воспринимается непринятие своими отцами их поведения и личностных особенностей, что свидетельствует о неудовлетворенной потребности многих старшеклассников в симпатии и любви со стороны своих отцов. Успокоенность же отцов по поводу выполнения своей родительской роли, их убежденность в правильности своих действий обусловливают формирование у подростков чувства неудовлетворенности, которое ищет своего выхода и, как правило, находит в тесном и близком общении с другими значимыми для них людьми. Отцы в большей степени, чем их дети-подростки, удовлетворены детско-родительскими взаимодействием; большинство из них склонны приписывать себе несуществующие заслуги – например, иллюзорное восприятие своего авторитета, последовательности в воспитании ребенка-подростка, степени согласия с ним.

Таким образом, результаты исследования рефлексивного компонента родительской позиции отцов старшеклассников позволяют нам говорить о необходимости включения в специальные программы взаимодействия школы и семьи мероприятий, направленных на повышение рефлексивных способностей отцов, обучение их пониманию потребностей своего ребенка, формирование навыков общения с ним и анализа своего коммуникативного поведения.

В процессе исследования особенностей родительской позиции отцов старшеклассников вся исследовательская выборка была условно разделены на две контрастные группы: группа отцов, характеризующихся ответственной родительской позицией – 44 родителя; группа отцов, характеризующихся ярко выраженной разрушительной родительской позицией – 44 родителя.

Основанием для такого разделения послужили результаты исследования родительского отношения к ребенку (методика ОРО) и стиля его семейного воспитания (методика АСВ).

В двух исследовательских группах был проведен сравнительный анализ показателей успеваемости их детей-старшеклассников, их склонности к девиантному поведению, уровня выраженности акцентуированных черт характера и уровня их профессионального самоопределения.

Также в двух исследовательских группах был проведен сравнительный анализ особенностей взаимодействия отцов с учителями своих детей.

Представим данные эмпирических исследований.

Во-первых, было выявлено, что достоверно значимые различия между двумя исследовательскими группами наблюдаются по всем выбранным нами показателям.

Во-вторых, при последующей обработке эмпирических данных были выявлены корреляционные связи между показателями родительского отношения к ребенку-подростку и особенностей взаимодействия отцов старшеклассников с учителями своих детей.

Так, достоверно значимые различия между двумя исследовательскими группами зафиксированы в показателях склонности подростков к отклоняющемуся поведению: в частности, в показателях склонности к аддиктивному ($t = 3,89$, $p < 0,001$), агрессивному ($t = 2,45$, $p < 0,05$) и делинквентному ($t = 2,88$, $p < 0,01$) поведению (табл. 7).

В группе старшеклассников, чьи отцы характеризуются ответственной родительской позицией, показатели склонности к отклоняющемуся

поведению значимо ниже, чем в другой исследовательской группе. Обучающиеся в старших классах, чьи отцы имеют ярко выраженную разрушительную родительскую позицию, в большей степени, чем их сверстники, воспитывающиеся в семьях, где отец занимает по отношению к ребенку-подростку ответственную родительскую позицию, предрасположены к уходу от реальности посредством изменения своего состояния; они в большей степени ориентированы на чувственную сторону жизни, на гедонистические ценности и потребности.

Таблица 7

Результаты сравнительного анализа показателей склонности старшеклассников, чьи отцы характеризуются ответственной и разрушительной родительской позицией, к отклоняющемуся поведению

Виды девиантного поведения	*Дети отцов с ответственной позицией*	*Дети отцов с разрушительной позицией*	*t*	*p*
Установка на социально одобряемые ответы	11,2 ± 1,1	10,9 ± 1,1	0,62	> 0,05
Склонность к преодолению норм и правил	8,9 ± 0,9	12,4 ± 1,2	2,46	< 0,05
Склонность к аддиктивному поведению	7,5 ± 0,8	12,8 ± 1,1	3,89	<0,001
Склонность к саморазрушающему поведению	5,4 ± 0,7	8,2 ± 0,8	2,55	< 0,05
Склонность к агрессивному поведению	11,6 ± 1,2	16,7 ± 1,7	2,45	< 0,05
Волевой контроль эмоциональных реакций	7,7 ± 0,8	11,9 ± 1,2	2,97	< 0,01
Склонность к делинквентному поведению	6,9 ± 0,8	10,8 ± 1,1	2,88	< 0,01

В целом можно говорить о том, что разрушительная родительская позиция отцов обусловливает формирование у детей-подростков склонности

к реализации своих скрытых агрессивных тенденций, стремления решать свои проблемы посредством проявления насилия и несдержанности. Делинквентный потенциал подростков, чьи отцы придерживаются разрушительной родительской позиции, значимо выше, чем у подростков противоположной исследовательской группы.

Были зафиксированы также достоверно значимые различия между группами в показателях степени выраженности у подростков, воспитывающихся отцами с разными родительскими позициями, акцентуированных черт характера (табл. 8).

Исходя из полученных данных статистической обработки материалов исследования, можно говорить о том, что разрушительная родительская позиция по отношению к подросткам, обучающимся в старших классах, является одним из доминирующих факторов формирования у них акцентуаций личности.

Таблица 8

Результаты сравнительного анализа показателей акцентуированных черт личности старшеклассников, чьи отцы характеризуются ответственной и разрушительной родительской позицией

Типы акцентуаций характера	*Дети отцов с ответственной позицией*	*Дети отцов с разрушительной позицией*	*t*	*p*
Демонстративный тип	6,0 ± 0,7	8,2 ± 0,8	2,00	<0,05
Педантичный тип	5,2 ± 0,6	4,9 ± 0,6	0,71	>0,05
Застревающий тип	5,5 ± 0,6	7,8 ± 0,8	2,30	<0,05
Возбудимый тип	4,8 ± 0,5	7,2 ± 0,8	2,55	<0,01
Гипертимический тип	7,2 ± 0,6	5,9 ± 0,6	1,12	>0,05
Дистимический тип	4,4 ± 0,5	7,3 ± 0,8	3,08	<0,01
Тревожный тип	3,6 ± 0,4	6,0 ± 0,6	2,93	<0,01
Циклотимный тип	3,9 ± 0,4	6,2 ± 0,7	3,19	<0,01
Аффективно-экзальтированный тип	4,9 ± 0,5	6,6 ± 0,7	2,34	<0,05
Эмотивный тип	6,6 ± 0,7	5,5 ± 0,6	1,02	>0,05

Так, достоверно значимые различия были выявлены по показателям степени выраженности почти всех выделенных авторами опросника типов акцентуаций характера: демонстративного ($t = 2,00$, $p < 0,05$), застревающего ($t = 2,30$, $p < 0,05$), возбудимого ($t = 2,55$, $p < 0,01$), дистимического ($t = 3,08$, $p < 0,01$), тревожного ($t = 2,93$, $p < 0,01$), циклотимного ($t = 3,19$, $p < 0,01$), аффективно-экзальтированного ($t = 2,34$, $p < 0,05$).

Результаты исследования свидетельствуют о том, что разрушительная родительская позиция во многом обусловливает формирование такой личности ребенка, которая отличается своей лживостью и притворством, склонностью к фантазиям и нереальным мечтам, стремлением завоевать любой ценой власть и признание со стороны своих сверстников.

При разрушительной родительской позиции может наблюдаться и развитие застревающего типа акцентуаций характера. Отметим, что среднегрупповые показатели степени выраженности у подростка недоверия к людям, склонности к обидам и огорчениям по поводу того, что с ним несправедливо поступили, чувства ревности, подозрительности, неуверенности в открытости и искренности других значимо выше в группе подростков, которых воспитывают отцы с разрушительной родительской позицией. Значимо выше, чем в противоположной группе, и показатели степени выраженности у подростков циклотимных черт характера. Большинство из них характеризуются частой сменой не только настроения, но и поведения, раздражительностью и гневом, если они в свой адрес услышат критику, невыносимостью каких-либо трудностей, в том числе и связанных с учебой.

Обращает на себя внимание тот факт, что разрушительная родительская позиция отца старшеклассника негативно влияет и на его профессиональное самоопределение. Столь же различными оказались среднегрупповые показатели степени актуализации профессионального самоопределения старшеклассников, составивших две контрастные группы по характеристикам их отцов (табл. 9).

Таблица 9

Результаты сравнительного анализа показателей статусов профессиональной идентичности старшеклассников, чьи отцы характеризуются ответственной и разрушительной родительской позицией

Типы акцентуаций характера	*Дети отцов с ответственной позицией*	*Дети отцов с разрушительной позицией*	*t*	*p*
Неопределенная идентичность	7,74 ± 0,9	12,34 ± 1,3	2,91	<0,01
Навязанная	8,64 ± 0,9	14,28 ± 1,5	3,21	<0,01
Мораторий	11,37 ± 1,2	13,29 ± 1,4	1,04	>0,05
Сформированная	9,66 ± 1,0	4,18 ± 0,5	4,89	<0,001

Многие подростки, воспитывающиеся в семьях отцами с разрушительными родительскими позициями, еще не имеют прочных профессиональных намерений, целей и планов, причем, большинство из них даже не стремятся их сформировать (рис. 13).

Рис. 13. Процентное распределение подростков двух групп по степени выраженности у них неопределенной профессиональной идентичности

Так, у более половины обучающихся данной группы была зафиксирована достаточно высокая степень выраженности неопределенной профессиональной идентичности, тогда как в группе подростков, чьи отцы характеризуются ответственной родительской позицией, напротив, было выявлено, что у 25% обучающихся статус неопределенной профессиональной идентичности совсем не выражен. Четверть подростков контрольной группы на момент проведения исследования уже определились с выбором своей будущей профессии, построили индивидуальную траекторию своего профессионального развития. Они вполне осознанно строят свои профессиональные планы и намечают пути их достижения.

В группе же подростков, воспитывающихся в условиях разрушительного влияния отца, 30,68% характеризуются высокой степенью выраженности навязанной профессиональной идентичности (рис. 14).

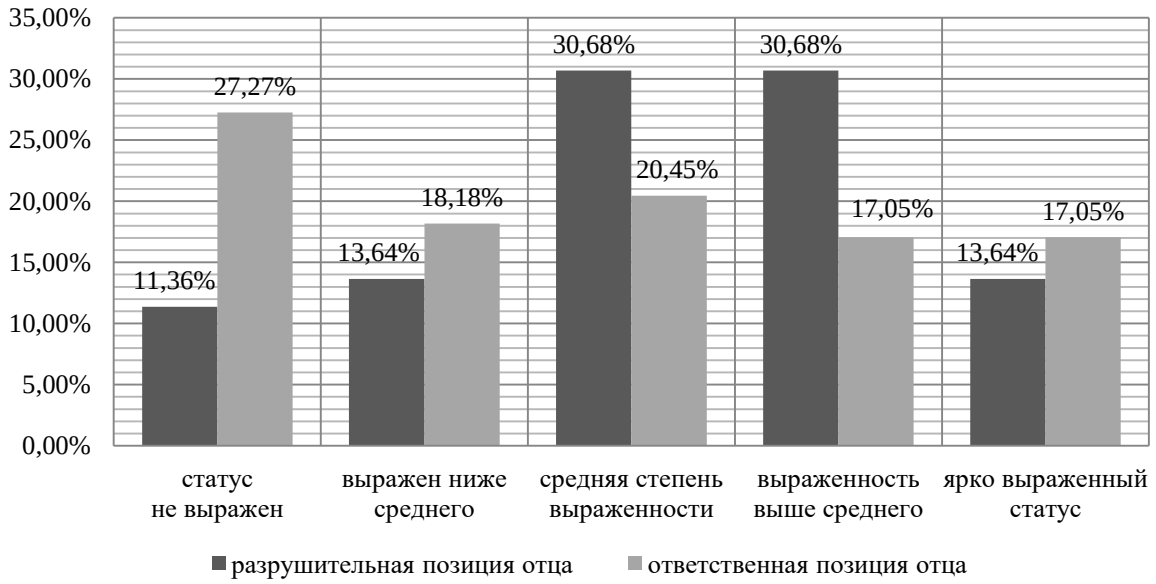

Рис. 14. Процентное распределение подростков двух групп по степени выраженности у них навязанной профессиональной идентичности

Информативными являются результаты сравнительного анализа процентного распределения старшеклассников по степени выраженности у них сформированной профессиональной идентичности (рис. 15).

Среди общего числа старшеклассников, воспитывающихся в условиях ответственной родительской позиции отцов, 28,41% характеризуются ярко выраженной сформированной профессиональной идентичностью: такое же количество респондентов – выраженностью сформированной идентичностью выше среднего. Статус сформированной профессиональной идентичности не выражен только у 4,55% подростков, чьи отцы характеризуются ответственной родительской позицией.

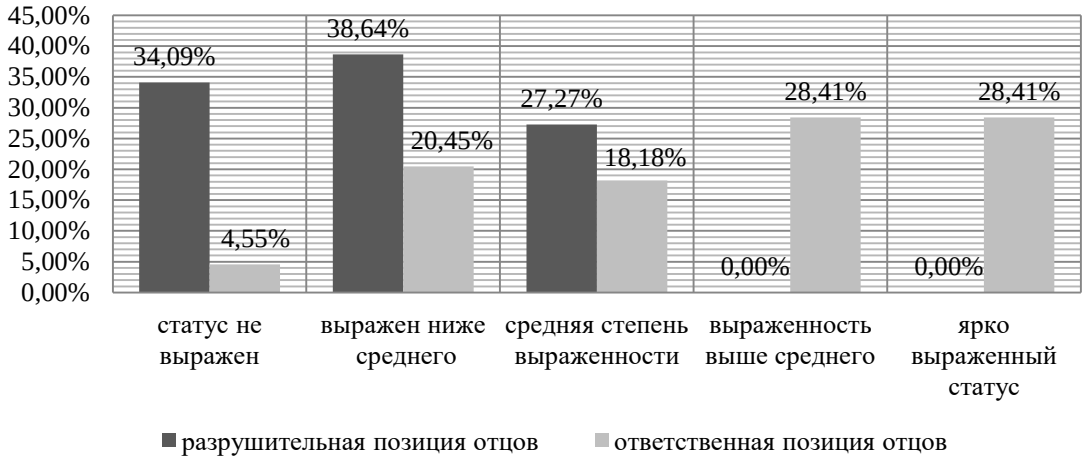

Рис. 15. Процентное распределение подростков двух групп по степени выраженности у них сформированной профессиональной идентичности

Сравнительный анализ среднегрупповых показателей степени выраженности кризиса профессиональной идентичности у старшеклассников, воспитывающихся в семьях с разным характером занимаемой отцами родительской позиции, показал отсутствие между группами достоверно значимых различий. Данный факт может быть объяснен особенностями возраста испытуемых.

Таким образом, результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что ответственная родительская позиция отца обусловливает более успешное личностное развитие ребенка-подростка и актуализирует процесс их профессионального самоопределения. На основании сделанного вывода, можно говорить о необходимости

организации действенной помощи семьям старшеклассников по формированию ответственной родительской позиции их отцов.

В результате теоретического анализа мы предварительно предположили, что ответственная родительская позиция отцов, проявляющаяся в отношении к себе как к родителю, к своему ребенку-подростку и во взаимодействии с ним, создает благоприятные условия и для взаимодействия отцов с учителями своих детей-подростков.

Верификация данной гипотезы осуществлялась в процессе дальнейшего исследования.

Во-первых, был проведен сравнительный анализ показателей особенностей реагирования отцов на действия учителей по привлечению их к участию в школьной жизни ребенка-подростка.

С помощью методики Т.И. Бонкало было выявлено, что те отцы, которые характеризуются ответственной родительской позицией, чаще всего во взаимодействии с учителями своих детей выбирают такой тип, как именно взаимодействие, что обусловливает формирование благоприятной обстановки, фона для полноценного развития ребенка (рис. 16).

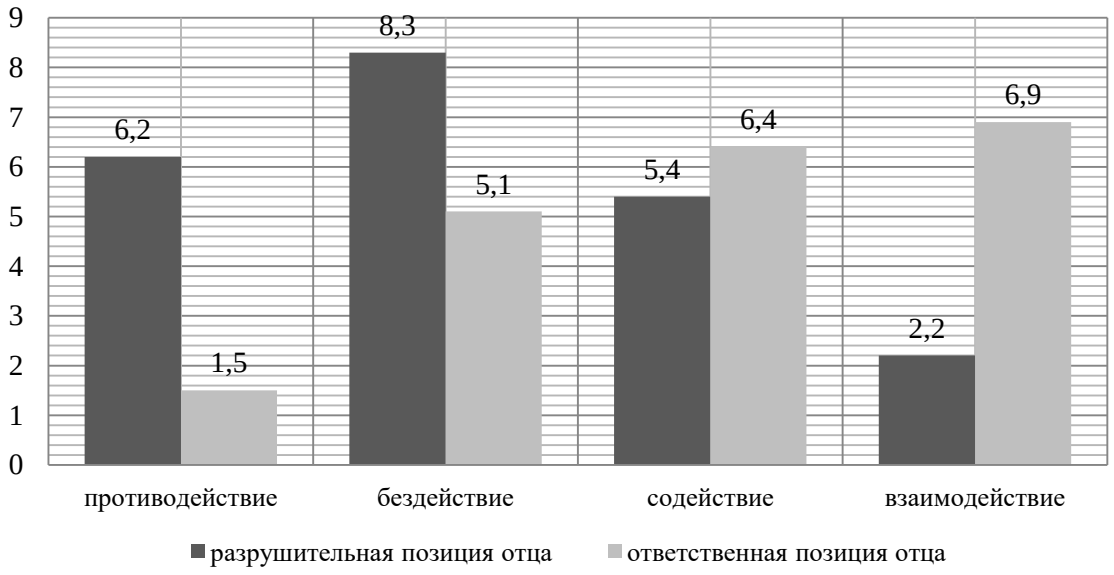

Рис. 16. Результаты исследования степени выраженности у отцов старшеклассников типов взаимодействия с учителями своих детей-подростков

Из рисунка видно, что среднегрупповые показатели противодействия значимо выше в группе отцов, характеризующихся разрушительной родительской позицией. Большинство из них в контактах с учителями своих детей занимают либо оборонительную, либо агрессивно-наступательную позицию. Еще более выраженные различия между двумя исследовательскими группами были зафиксированы в показателях такого типа реагирования на действия учителей по привлечению отцов к участию в школьной жизни их детей-подростков, как бездействие.

Следует, однако, обратить внимание на тот факт, что среднегрупповой показатель, полученный по шкале «Бездействие», и в группе отцов с ответственной родительской позицией так же, как и в другой группе, достаточно высок – 6,7, что свидетельствует об ограничительной роли отца в контактах с учителями своих детей-подростков. Статистически достоверные различия между двумя исследовательскими группами, причем, на высоком уровне значимости ($p < 0,001$), были зафиксированы по шкале «Взаимодействие». Выявленный факт дает нам основание говорить о том, что ответственная родительская позиция отца старшеклассника положительно коррелирует со способностью отцов ответственно взаимодействовать с учителями своих детей, с их готовностью к такому продуктивному взаимодействию.

2.3.Актуальное состояние системы взаимодействия учителя с отцами старшеклассников

Дальнейшее исследование заключалось в выявлении актуального состояния системы взаимодействия учителя и отцов старшеклассников.

С помощью специально разработанной анкеты был проведен опрос 156 учителей.

На вопрос о том, как часто на родительские собрания приходят отцы обучающихся, были получены следующие ответы: большинство опрошенных

учителей (37,18%) ответили, что «очень редко»; 23,08% - «редко», и 20,51% - «иногда» (рис. 17).

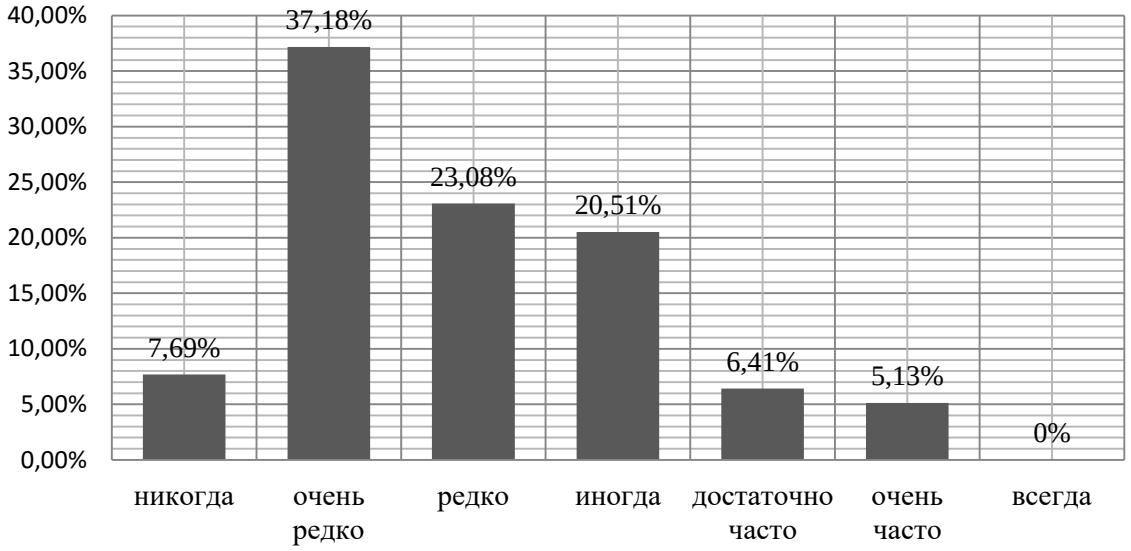

Рис.17. Процентное распределение ответов учителей на вопрос: «Как часто на родительские собрания приходят именно отцы Ваших учеников?»

Необходимо обратить внимание на тот факт, что более 10% опрошенных учителей отметили, что посещение отцами старшеклассников родительских собраний – это уже не такое редкое явление: 6,41% из них подчеркнули, что достаточно часто можно встретить отцов на родительских собраниях, а 5,13% - что очень часто.

На другой вопрос анкеты о соотношении численности отцов и матерей обучающихся, воспитывающихся в полных семьях, которые обычно присутствуют на родительском собрании, ответы учителей распределились следующим образом: большинство из опрошенных учителей (74,37%) отметили, что на родительских собраниях, как правило, отцы составляют от 0,1 до 10% от общего количества присутствующих родителей. Во-первых, можно говорить о том, что в современной ситуации развития социальных институтов семьи и школы ограниченная роль отцов в воспитании ребенка претерпевает существенные изменения, что проявляется в формировании у современных отцов чувства ответственности за воспитание своего ребенка-

подростка. Некоторые учителя, а именно 14,74% от общего числа опрошенных педагогов, указали на тенденцию активизации позиции отцов в образовательном процессе школы: они отметили, что на родительских собраниях отцы составляют от 10 до 30% всех присутствующих (рис. 18).

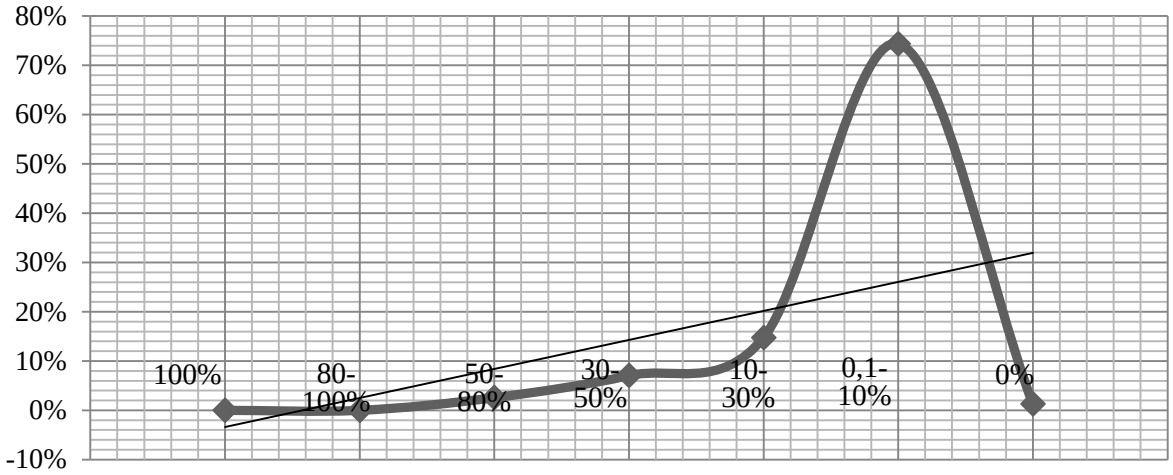

Рис. 18. Распределение ответов учителей на вопрос о соотношении количества отцов и матерей, посещающих родительские собрания

Интересны результаты опроса учителей о тех трудностях, которые они испытывают при организации взаимодействия с отцами своих учеников. Многие из них отметили, что такие трудности касаются, прежде всего, вопроса построения общения с отцом. По замечаниям учителей, некоторые отцы очень ответственно воспринимают информацию о предстоящей встрече, однако одновременно негативно реагируют на информацию о проблемах ребенка-подростка.

В частности, из индивидуальной беседы с учителями не раз звучали описания случаев применения отцами насилия по отношению к ребенку даже в присутствии самого учителя. Трудности, которые испытывают учителя при взаимодействии с отцами своих учеников, заключаются также в отсутствии у большинства отцов заинтересованности в контактах с учителями, в их чрезмерной занятости на работе, в стереотипном представлении о своей отцовской роли, в асоциальном поведении некоторых отцов, в их негативном отношении к школе и учителям (табл. 10).

Таблица 10

Результаты опроса учителей о трудностях, которые они испытывают при организации взаимодействия с отцами старшеклассников

Варианты ответа на вопрос: «С какими трудностями Вы встречаетесь при организации взаимодействия с отцами старшеклассников?»	*% от общего числа учителей (n = 156)*
Отсутствие заинтересованности отцов в контактах с учителями своего ребенка	100
Чрезмерная занятость отцов на работе	84,62
Низкая степень готовности отцов участвовать в воспитании сына (дочери) в силу следования стереотипам восприятия отцовской роли	94,87
Перекладывание отцов ответственности за воспитание ребенка на супругу, согласие с доминирующей ролью матери в воспитании ребенка	51,92
Трудности в выборе способов формирования у отцов обучающихся интереса к делам и школьной жизни их детей	63,38
Асоциальное поведение и образ жизни многих отцов	32,69
Наличие у отца другой семьи	17,95
Чрезмерная забота о благополучии ребенка (баловство ребенка)	19,87

Анализ трудностей, с которыми сталкиваются учителя при организации взаимодействия с отцами обучающихся, показал, что 100% учителей считают основной трудностью факт отсутствия у большинства отцов заинтересованности в контактахне только с учителями своего ребенка-подростка, но и с самим ребенком-подростком. 84,62% учителей отметили, что отцы редко взаимодействуют со школой в силу чрезмерной их занятости на работе, так как настоящий мужчина должен, поих мнению, заботиться о материальном благополучии семьи. 51,92% опрошенных учителей указали, что многие отцы просто уклоняются от воспитания и перекладывают свою ответственность на других членов семьи. 63,38% учителей отметили, что испытывают серьезные трудности в выборе способов формирования у отцов

обучающихся интереса к делам и школьной жизни их детей. Обращает на себя внимание тот факт, что более трети учителей, участвовавших в нашем опросе, в качестве трудностей организации взаимодействия с отцами старшеклассников указали асоциальное поведение многих отцов, что свидетельствует о наличии серьезных проблем, связанных с алкоголизацией и низким социальным благополучием многих семей. 17,95% учителей считают, что трудности в организации взаимодействия и контактов с отцами обучающихся заключаются в том, что у многих отцов есть другая семья, что позволяет сделать вывод о наличии в современном обществе тенденции к увеличению количества разводов и росту детей, воспитывающихся в условиях патернальной депривации.

Помимо этого, при опросе учителей было выявлено, что их представления о роли отцов в воспитании ребенка так же, как и самих отцов, характеризуются во многом стереотипностью восприятия. Стереотипы восприятия отцовства, как правило, складываются из опыта общения в родительской семье, а также в процессе освоения социального опыта. Стереотипы восприятия мужчины в нашем обществе основаны на трех основных «постулатах»:

– мужчина – кормилец семьи;

– мужчина должен быть эмоционально твердым;

– мужчина не может заниматься «женским» делом (антиженственность).

Чтобы соответствовать таким стереотипам, мужчина обязан все свое время посвятить работе и профессиональной карьере. Убежденность в том, что оценка мужчины напрямую зависит от его социального статуса и получаемых доходов, обусловливает отстранение мужчины-отца от других семейных функций. Однако профессиональная карьера не всегда удачно складывается у каждого мужчины, к тому же мужчина, как и женщина, имеет право на свои внутренние и часто не осознаваемые им самим ценности и потребности. Вместе с тем социальные требования, заложенные в гендерных

стереотипах, становятся источниками внутреннего напряжения, в случае неудачно складывающейся профессиональной карьеры или низкого материального статуса мужчины. Отсюда и компенсирующее усиление двух других стереотипов: требование быть эмоционально стойким превращается в эмоциональную жестокость мужчины-отца, а требование анти-женственности – в полный отказ от поведения, которое хотя бы немного напоминает поведение женщины. Нормы статуса, твердости и анти-женственности играют, по сути своей, негативную роль в формировании у отцов родительской позиции. Запрет на самораскрытие, искренность, душевность и теплоту в отношениях обусловливает достаточно большую дистанцию с ребенком-подростком, запрет на прямое выражение родительской любви и позитивных родительских чувств.

С другой стороны, в настоящее время наблюдается разрушение гендерных стереотипов. Все чаще можно видеть отцов, занимающихся домашним хозяйством или ухаживающих за ребенком, все чаще посещают отцы и родительские собрания, интересуясь успеваемостью своего ребенка-подростка и его поведением. Однако такое разрушение происходит не сразу и далеко не у всех мужчин-отцов, особенно если члены семьи придерживаются иного мнения и ожидают от них исполнение совершенно другой роли.

В связи с этим, в нашем исследовании и учителями указывалось, что основная роль мужчины в семье заключается в материальном обеспечении, поэтому, по мнению многих учителей, совершенно естественно, что чрезмерная занятость отцов обучающихся на работе мешает им наладить отношения со школой, что их вполне могут заменить матери. В случае же, если именно отцы посещают школу, где учатся их дети, то они, как правило, должны оказывать влияние на дисциплину обучающихся, развитие у них послушания и уважения к старшим. О каких-либо внутренних переживаниях отца по поводу своих взаимоотношений с сыном или дочерью не указал ни один из опрошенных нами учителей. Интересны в этом отношении ответы учителей о сущности понятия «отцовское влияние», под которым

большинство из них понимают периодическое вмешательство отца в воспитательный процесс сына или дочери, как правило, носящее угрожающий характер и использование запретов и наказаний в целях коррекции поведения ребенка-подростка.

Более того, на вопрос о том, какие темы, по их мнению, были бы интересны отцам старшеклассников, учителя ответили следующим образом (табл. 11).

Таблица 11

Результаты опроса учителей о том, какие темы могли бы заинтересовать отцов старшеклассников

Варианты ответа на вопрос: «Какие темы, на Ваш взгляд, могли бы заинтересовать отцов старшеклассников?»	*% от общего числа учителей (n = 156)*
Особенности влияния отца на формирование личности сына/дочери	40,38
Как найти «общий язык» со своим ребенком-подростком	18,59
Умеем ли слушать и слышать своего ребенка	14,74
Особенности развития детей старшего подросткового возраста	45,51
Как помочь своему ребенку в выборе профессии	64,74
Особенности воспитания мальчиков и девочек	21,15
Как помочь ребенку повысить свою успеваемость	98,72
Как завоевать авторитет у своего ребенка	42,95
Как влиять на поведение ребенка	100
Как воспитать в сыне/дочери доброту и эмоциональную отзывчивость	8,97
Никакие темы, предложенные школой, не заинтересуют	0,00

Все опрошенные учителя отметили, что интерес у отцов обучающихся может вызвать тема о том, как влиять на поведение ребенка-подростка, контролировать его и оказывать на него позитивное воздействие.

Большинство учителей (98,72%) отметили, что отцам обучающихся были бы интересны темы, касающиеся успеваемости своего ребенка и

соответственно вопросов о том, как и какими методами ее можно было бы повысить. Многие учителя отметили интерес отцов к профессиональному будущему своего ребенка – 64,74%. Лишь небольшое количество учителей считают, что современным отцам будет интересно узнать, как воспитывать в сыне или дочери доброты, эмоциональной отзывчивости и других общечеловеческих ценностей.

Следует обратить внимание на тот факт, что ответы учителей и отцов во многом перекликаются друг с другом. Вместе с тем, гораздо большее количество отцов, чем учителей, отметили для себя интерес таких тем, которые традиционно могли бы считаться чисто «женскими» (табл. 12).

Таблица 12

Результаты опроса отцов старшеклассников о том, какие темы, предложенные школой, им были бы интересны

Варианты ответа на вопрос: «Какие темы Вы хотели бы обсудить со специалистами?»	*% от общего числа отцов (n = 178)*
Особенности влияния отца на формирование личности сына/дочери	23,60
Как найти «общий язык» со своим ребенком-подростком	64,04
Умеем ли слушать и слышать своего ребенка	34,27
Особенности развития детей старшего подросткового возраста	40,45
Как помочь своему ребенку в выборе профессии	51,12
Особенности воспитания мальчиков и девочек	30,34
Как помочь ребенку повысить свою успеваемость	67,98
Как завоевать авторитет у своего ребенка	65,73
Как влиять на поведение ребенка	79,21
Как воспитать в сыне/дочери доброту и эмоциональную отзывчивость	24,72
Никакие темы, предложенные школой, не интересуют	14,04

64,04% опрошенных отцов старшеклассников отметили, что их интересуют вопросы о том, как найти «общий язык» со своим ребенком-

подростком; 65,73% - как завоевать авторитет у своего ребенка-подростка; 40,45% отцов хотели бы узнать об особенностях развития детей подросткового возраста. Анализ анкет отцов показал, что отцы сталкиваются со многими проблемами в воспитании ребенка-подростка (рис. 19). Многих из них интересуют особенности воспитания сына и дочери, вопросы, как научиться слушать и слышать своего ребенка-подростка, его потребности и интересы. Исходя из результатов опроса, можно говорить о том, что отцы, в отличие от многих учителей, более глубоко понимают процесс воспитания, так как сталкиваются с определенными трудности в построении отношений с ребенком подросткового возраста.

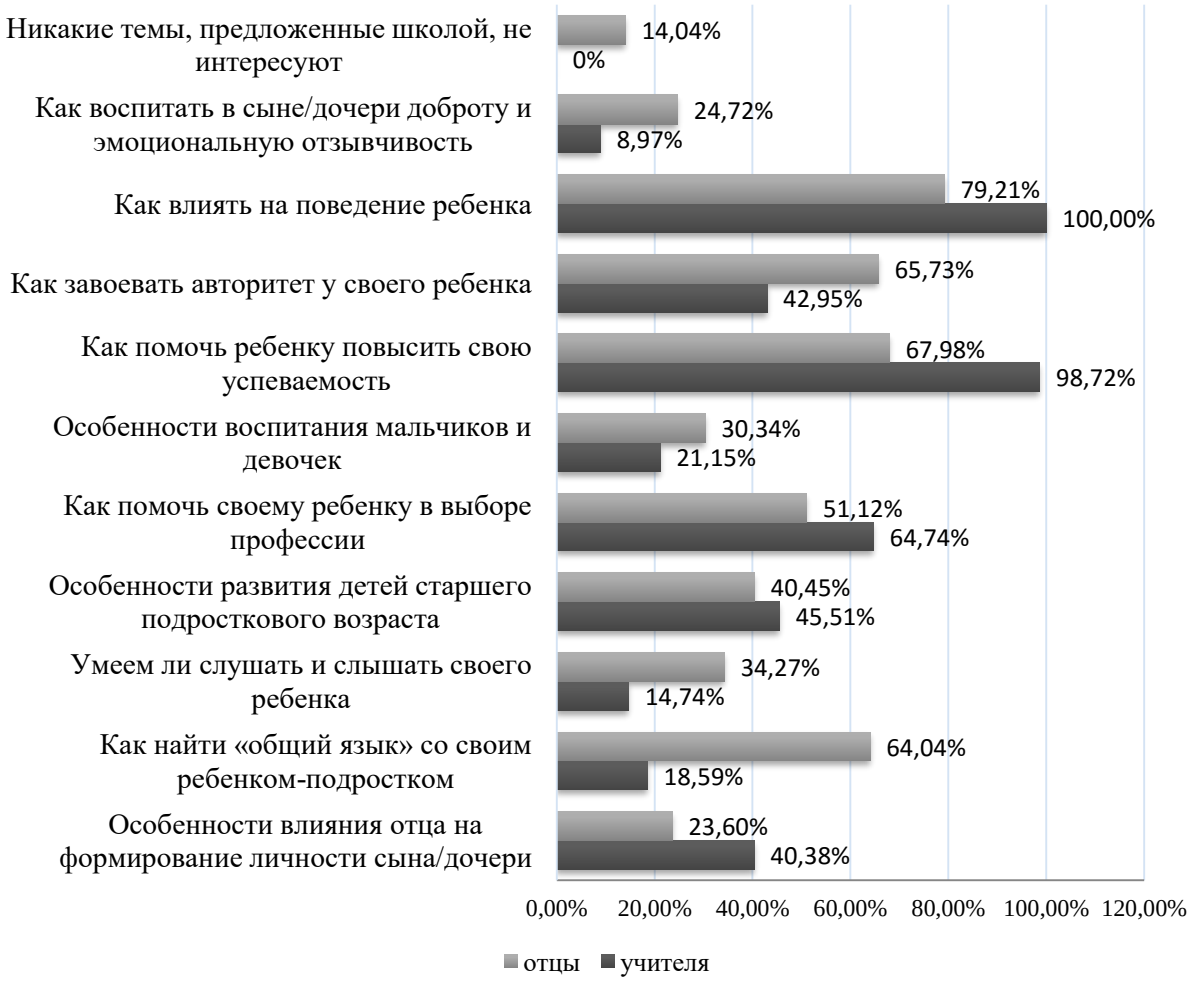

Рис. 19. Сравнительный анализ ответов учителей и отцов старшеклассников об интересующих их темах

Родители-отцы, в отличие от учителей старшеклассников, в большей степени готовы к взаимодействию со школой, чем думают об этом сами учителя. Представления педагогов о заинтересованности отцов в воспитании своих детей-подростков несколько занижены, что свидетельствует о низкой степени готовности самих учителей к взаимодействию с отцами обучающихся.

Об этом свидетельствуют результаты дальнейшей обработки ответов учителей на предложенные им вопросы.

На вопрос о том, что, по мнению учителей, означает «взаимодействие школы и семьи», были получены следующие ответы: большинство учителей ответили, что школьно-семейное взаимодействие представляет собой совместную деятельность учителей и родителей по поиску решения проблем, связанных с поведением и успеваемостью ребенка (табл. 13).

Таблица 13

Результаты ответа учителей и отцов старшеклассников на вопрос о сущности школьно-семейного взаимодействия

Варианты ответа на вопрос: «В чем, по Вашему мнению, сущность взаимодействия школы и семьи? Школьно-семейное взаимодействие – это …»	*% от общего числа учителей (n = 156)*	*% от общего числа отцов (n = 178)*
1	*2*	*3*
Совместная деятельность учителей и родителей по поиску решения проблем, связанных с поведением и успеваемостью ребенка-подростка	69,23	84,83
Выработка единых требований к личности и поведению ребенка-подростка	10,90	0,00
Оказание помощи родителям в воспитании ребенка-подростка	0,00	2,53
Привлечение родителей к образовательному процессу школы: разработка индивидуального образовательного маршрута обучающегося	3,21	2,53

Окончание табл. 13

1	*2*	*3*
Совместное участие в управлении качеством образования и управления школой	7,05	1,68
Создание единого пространства развития личности ребенка, характеризующегося едиными ценностями и приоритетами	9,61	5,06
Другое	0,00	0,00
Затрудняюсь ответить	0,00	3,37

Большинство учителей (69,23%) и отцов (84,83%) старшеклассников считают, что взаимодействие школы и семьи – это совместная деятельность учителей и родителей по поиску решения проблем, связанных с поведением и успеваемостью ребенка-подростка. Большинство учителей и отцов старшеклассников убеждены в том, что деятельность школы должна ограничиваться только вопросами образования и поведения ребенка. Вместе с тем, среди отцов обучающихся есть те, которые рассчитывают на помощь школы, а именно, специалистов в воспитании своего ребенка-подростка, так как испытывают определенные проблемы с ним и чувствуют свою ответственность за его будущее. 5,06% опрошенных отцов понимают, что взаимодействие школы и семьи создает для их ребенка-подростка единое общее пространство, в котором он развивается и формируется как личность.

Несмотря на зарождающуюся и еще плохо осознаваемую потребность родителей, в частности, отцов школьников, в помощи школы, что связано с возникновением и развитием так называемого «нового отцовства» и разрушением прежних стереотипов, учителя, работающие в общеобразовательных учреждениях, а тем более, в старших классах, еще не готовы к новому взаимодействию школы и семьи.

Так, на вопрос о том, какие формы взаимодействия с отцами обучающихся они использовали за текущий учебный год, большинство из учителей отметили, что специально с отцами старшеклассников не устанавливали контакты, что отцы рассматриваются ими как родители, что

не дифференцировали отцов и матерей при организации школьно-семейного взаимодействия. Лишь 1,28% от общего числа принявших участие в опросе учителей, то есть 2 человека, указали на то, что проводили совместные с отцами старшеклассников совместные общешкольные мероприятия, приуроченные ко Дню защитника отечества и в рамках профориентации школьников.

Таким образом, результаты анкетирования учителей позволили прийти к заключению о низкой их готовности к организации взаимодействия с отцами старшеклассников.

Вместе с тем, в настоящее время отцовская роль становится более многоплановой, о чем свидетельствуют результаты дальнейшего исследования, в частности, результаты анализа ответов отцов на предложенные им вопросы.

В ответ на вопрос о степени удовлетворенности отцами школой, в которой обучается их ребенок-подросток, были получены ответы, представленные на рис. 20.

Рис. 20. Степень удовлетворенности отцов обучающихся старших классов школой своего ребенка-подростка

Более половины отцов старшеклассников, принявших участие в опросе, вполне удовлетворены школой, в которой обучается их ребенок. Однако 39,89% указали на то, что в целом не совсем удовлетворены. Результаты

опроса, таким образом, свидетельствуют о недостаточно высокой степени удовлетворенности отцов складывающимися отношениями со школой.

Следует обратить внимание на тот факт, что многие отцы, получив информацию от классного руководителя своего ребенка-подростка с предложением встретиться с ними, испытывают в целом негативные чувства. Опираясь на свой личный опыт обучения в школе, многие отцы интерпретируют предложение учителей о встрече как вызов в школу за какую-либо провинность ребенка-подростка, а потому выбирают разные способы защиты от неприятных ощущений и чувств. Некоторые из них (в нашем исследовании около половины отцов – 45,51%) применяют определенные санкции в отношении к ребенку-подростку, еще не дождавшись встречи с учителем. Другие – напротив, негативные ощущения переносят на самого учителя, принимая оборонительную позицию.

Многие отцы отметили, что при контактах с учителями своих детей испытывают беспокойство и чувство тревоги. Достаточно высокие показатели были получены и при оценке частоты возникновения чувства равнодушия и, напротив, раздражения. Меньшие значения приходятся на показатели частоты и интенсивности чувства удовлетворения и гордости, что свидетельствует о необходимости поиска путей совершенствования форм и методов организации взаимодействия школы и семьи.

На вопрос о том, помогают ли родительские собрания в воспитании подростков, абсолютное большинство отцов выбрали ответ «не совсем» (62,92%); 16,29% - «однозначно да», и 20,79% - «нет».

Интересны ответы отцов старшеклассников на вопрос о том, как они себя чувствуют при контактах с учителями своих детей: 47,19% отцов отметили, что во взаимодействии со школой своего ребенка-подростка чувствуют себя достаточно зависимым человеком; 32,02% - влиятельным человеком, и только 20,79% - партнером.

Вместе с тем, на вопрос о том, какие чувства отцы испытывают в период встречи с учителем (или разговора по телефону), были получены следующие ответы (рис. 21).

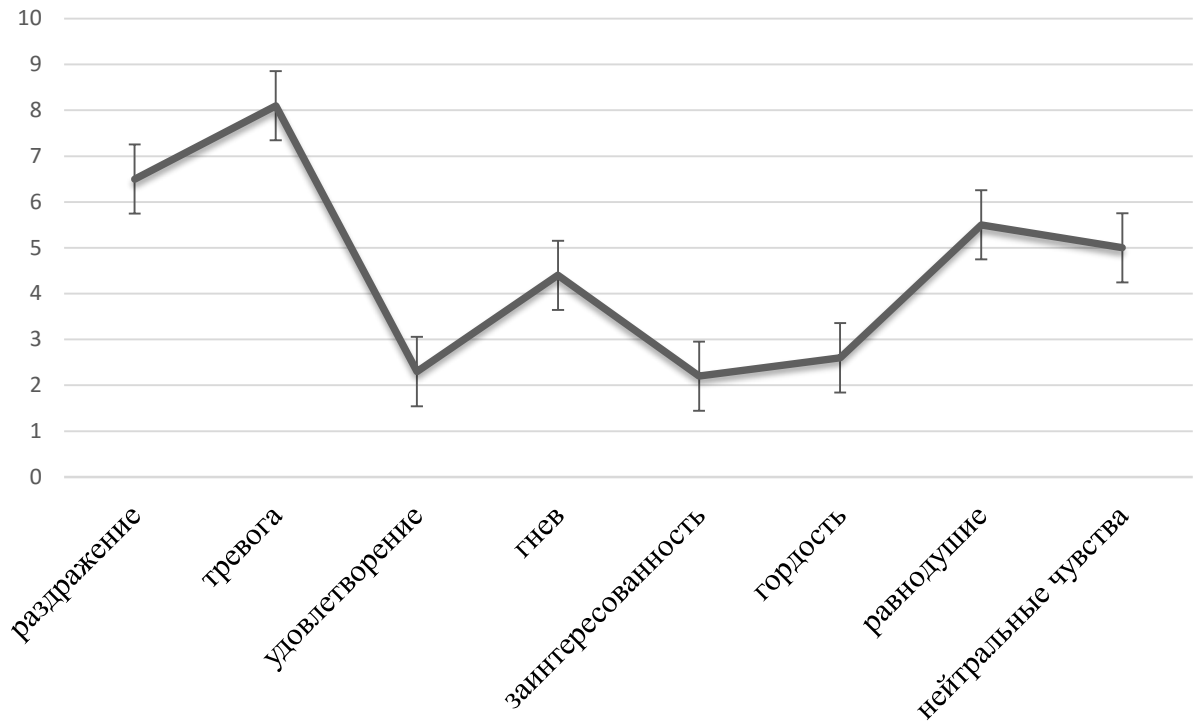

Рис. 21. Чувства отцов старшеклассников при контактах с учителями своих детей-подростков

Таким образом, результаты анализа ответов отцов старшеклассников на вопросы анкеты, ориентированной на выявление их отношения к школе, где обучается их ребенок-подросток, свидетельствуют о том, что в настоящее время назрела острая необходимость поиска новых способов организации взаимодействия школы и семьи.

Многие современные отцы подростков отмечают свою потребность в помощи специалистов, несмотря на то, что сами не осознают такой потребности.

Так, сравнительный анализ ответов отцов старшеклассников о наличии или отсутствии у них трудностей в воспитании своего ребенка-подростка, абсолютное большинство из них (62,36%) отметили, что такие трудности есть и что порой они находятся в замешательстве, как поступить в той или иной ситуации. Вместе с тем, при вопросе о степени их готовности, в случае

затруднений в воспитании ребенка-подростка, обратиться за помощью к учителям, то же большинство опрошенных учителей – 62,36% - отметили, что обратятся за помощью к учителям в самую последнюю очередь.

Представления отцов о «хорошей школе» также в достаточной степени стереотипны. Многие отцы отметили, что хорошая школа, прежде всего, дает прочные и глубокие знания по предметам – 89,33%; другие отцы (10,27%) отметили, что хорошая школа заботится о досуге детей-подросткови организации его учебного дня.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать важный вывод, прежде всего, о том, что в современной школе наблюдается низкая готовность как отцов обучающихся, так и учителей к взаимодействию друг с другом.

Резюме по второй главе

В результате проведения эмпирических исследований были сделаны следующие выводы:

1. Большинство отцов старшеклассников характеризуются разрушительной родительской позицией, проявляющейся в стереотипном восприятии ими ограничительной, второстепенной и отчужденной роли отца в воспитании своего ребенка-подростка, в неадекватных (завышенных или заниженных) представлениях о его способностях и возможностях, нереалистичности взглядов на его будущее, в достаточно высокой степени выраженности у отцов негармоничных стилей семейного воспитания (доминирования или гипоопеки, жестокого обращения с ребенком и чрезмерной моральной ответственности), в установлении с ребенком-подростком эмоциональной дистанции, в успокоенности либо, напротив, чрезмерной напряженности в связи с выполнением своей воспитательной функции, в низкой готовности отцов к сотрудническим отношениям с учителями ребенка-подростка.

2. Разрушительная родительская позиция отца старшеклассника препятствует успешной организации учителями взаимодействия с ними. Проблемы и трудности учителей старших классов в организации взаимодействия с отцами обучающихся обусловлены стереотипным восприятием роли и функций отцов, что выражается в отсутствии у большинства отцов заинтересованности в контактах с учителями своих детей-подростков, в уклонении их от воспитания своего ребенка-подростка и низкой степени готовности к осуществлению своих воспитательных функций.

ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ У ОТЦОВ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ОТВЕТСТВЕННОЙ РОДИТЕЛЬСКОЙ ПОЗИЦИИ В УСЛОВИЯХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ И СЕМЬИ

3.1. Модель формирования у отцов старшеклассников ответственной родительской позиции в процессе взаимодействия школы и семьи

Научное осмысление результатов проведенных теоретического анализа и эмпирических исследований позволило разработать модель формирования у отцов старшеклассников ответственной родительской позиции в процессе взаимодействия школы и семьи.

Конструирование модели осуществлялось на основе традиций педагогического моделирования.

Метод моделирования имеет достаточно давнюю историю, которая берет свое начало еще во времена Античности. В естественных науках традиционно под моделью понимается некий мысленный образ, наглядно описывающий часть реальности в схематизированной и идеальной формах.

Метод моделирования в педагогике стал применяться в начале XX века. С этого времени появляются разные точки зрения на сущность педагогического моделирования. Многозначность и широту понятия «модель» отмечают многие исследователи. Одним из центральных подходов к разработке модели считается системный подход, в рамках которого модель рассматривается как мысленно представленная система, отражающая и воспроизводящая объект научно-педагогического исследования во всей его сложности и непротиворечивости.

Одним из свойств такой системы является точность воспроизведения. По мнению Ю.К. Бабанского и учеников его научной школы, педагогические модели должны точно воспроизводить педагогические процессы, те

закономерности, принципы, на которых этот процесс опирается, а также формы, средства и методы, способствующие достижению его цели [19].

Еще одной особенностью использования метода моделирования как одного из так называемых формальных методов – это взаимосвязь теоретических умозаключений с результатами эмпирических исследований. Данное положение подчеркнуто Ю.К. Бабанским. Ученый говорит о том, что разработка модели не может, с одной стороны, ограничиваться только результатами теоретического анализа, а с другой – строиться на основе только эмпирики. Эмпирические методы служат средством получения проверенных данных, но результаты эмпирического исследования нуждаются в их теоретическом осмыслении [19].

Исследователями отмечается, что построение педагогических моделей должно осуществляться по определенному плану. В современной педагогике существует множество точек зрения на этапы педагогического моделирования.

К настоящему времени сложилась определенная традиция, согласно которой педагогическая модель, как мысленно представленная система, отражающая педагогический процесс, включает в себя цель, задачи, методологические основы построения педагогического процесса, схематическое описание технологий и методов достижения цели, а также способов мониторинга его результативности.

Разработанная нами модель относится к интегративным моделям. В ней интегрируются элементы описательной (дескриптивной), содержательной, дидактической и математической моделей. Главная цель моделирования состоит в построении целостного образа процесса формирования у отцов старшеклассников ответственной родительской позиции в процессе взаимодействия школы и семьи (рис. 22).

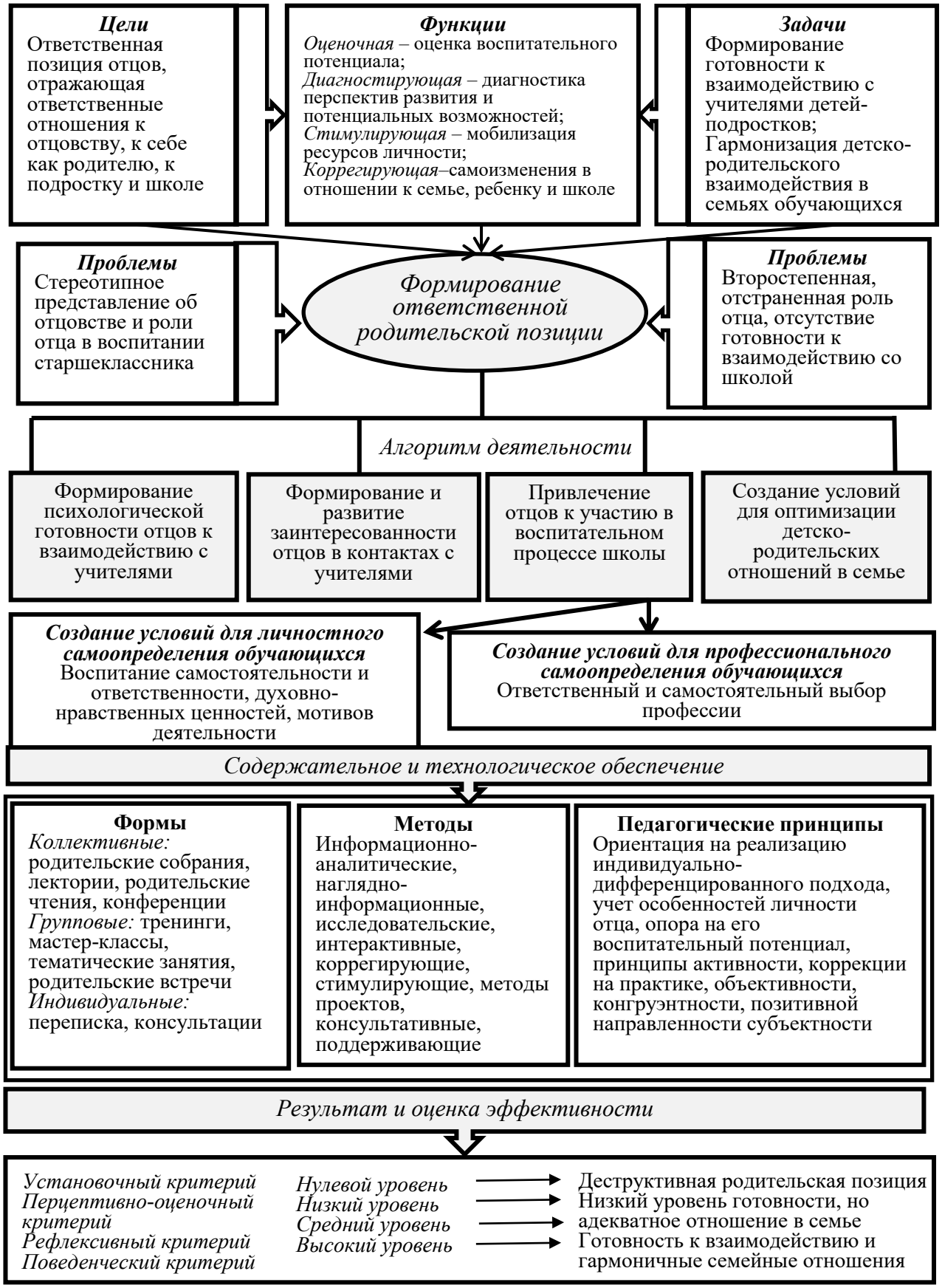

Рис. 22. Модель формирования у отцов старшеклассников ответственной родительской позиции в процессе взаимодействия школы и семьи

Разработка модели осуществлялась с использованием следующих основных принципов:

1. *Принцип многомерности научного поиска* способов решения научно-практической задачи – формирования у отцов старшеклассников ответственной родительской позиции. Принцип многомерности означает, что проблема формирования ответственной родительской позиции отцов старшеклассников в процессе взаимодействия школы и семьи включает в себя рассмотрение ряда логически выделяемых из единой проблемы вопросов, таких как:

– поиск способов привлечения отцов к участию в воспитании своего ребенка;

– поиск путей оптимизации взаимодействия школы и семьи, нахождение новых форм и методов организации такого взаимодействия;

– поиск способов коррекции стереотипного восприятия отцовства как социокультурного феномена;

– разработка педагогических условий привлечения отцов к воспитательному процессу школы;

– определение содержания и основных направлений деятельности учителей по формированию у отцов старшеклассников ответственной родительской позиции, проявляющейся как в семье, так и в школе.

2. *Принцип учета готовности самих учителей к использованию новых форм и методов организации контактов с отцами обучающихся, к новому взаимодействию с ними.* Соблюдение данного принципа предполагает повышение квалификации учителей по программе «Организация взаимодействия с отцами» до реализации разработанной модели. Модель ориентирована на высокий уровень готовности учителей к использованию в своей работе новых форм, средств и методов работы с отцами старшеклассников, отражающими возможность изменения не только представлений отцов о своей родительской роли и функциях, но и личностных особенностей как субъектов воспитания ребенка-подростка.

3. *Принцип вариативности.* Модель имеет свойство вариативности разработки программ ее реализации, в зависимости от особенностей отцов старшеклассников, их родительской позиции как отца ребенка и как родителя обучающегося. Принцип вариативности позволяет, на основе концептуальных положений, понять учителям какой оптимальный вариант взаимодействия применить к тому или иному отцу старшеклассника и их родительской позиции.

4. Принцип гуманности. Следует признать, что принцип гуманизма является основополагающим во всей системе современного образования. Он означает, что вся педагогическая деятельность исходит из общечеловеческих ценностей и приоритетов. Принцип гуманности предполагает проявление внимательности ко всем людям, имеющим свои особенности и свою социальную ситуацию развития, проявление чуткости, отзывчивости, доброты, невозможности пройти мимо чужой беды, чужого горя, сочувствия и желания помочь, вне зависимости от того, какими качествами, в том числе и негативными, обладает человек; отказ от поучения, назидательности, лицемерия, лживости, артистизма, неестественности, грубости, оскорбления и унижения другого человека. Принцип гуманности при разработке модели состоял в том, что все планируемые меры по привлечению отцов к воспитанию своего ребенка-подростка, коррекции их родительского отношения к детям предполагают, прежде всего, формирование сначала готовности к взаимодействию со школой, затем заинтересованности, но никак не зомбирование их, не манипулирование их сознанием, а постепенное вовлечение отцов в контакты с учителями своих детей-подростков.

5. Принцип воспроизводимости. Данный принцип касается возможности воспроизведения разработанных педагогических условий в разных ситуациях функционирования школы.

Соблюдение обозначенных принципов позволило сконструировать модель формирования у отцов старшеклассников ответственной родительской позиции в процессе взаимодействия школы и семьи как

схематичное описание основных направлений, содержания и педагогических условий, позволяющих достичь ожидаемых результатов.

Модель формирования у отцов старшеклассников ответственной родительской позиции в процессе взаимодействия школы и семьи представляет собой целостную систему, в которой схематично представлены как цели, задачи и функции организации взаимодействия с отцами обучающихся, так и алгоритм педагогической деятельности и способы их достижения, критерии и показатели их эффективности.

Цели построения такого процесса заключаются в формировании у отцов старшеклассников ответственной родительской позиции, что предполагает формирование ответственного отношения к отцовству, к себе как родителю, к подростку и школе, где он обучается.

Основными задачами построения единого педагогического процесса являются:

– формирование у отцов готовности к взаимодействию с учителями своих детей-подростков;

– создание условий для гармонизации детско-родительского взаимодействия в семьях обучающихся.

Основные проблемы построения обозначенного процесса заключаются в том, что у большинства отцов современных школьников, а тем более старшеклассников, наблюдается стереотипное представление об ограничительной роли отца и об отстраненном от воспитания ребенка-подростка отцовстве. Действие стереотипных требований к отцам как к мужчинам во многом препятствует процессу вовлечения отцов во взаимодействие школы и семьи. Отсутствие готовности отцов старшеклассников к взаимодействию с учителями своих детей-подростков, следование опыту выстраивания взаимодействия с детьми в общей семейной структуре, полученному в родительской семье, блокируют механизм трансформации их родительской позиции. В связи с этим, необходима

организация специальных педагогических воздействий, соответствующих основным принципам построения обозначенной работы педагога.

Алгоритм обозначенного педагогического процесса состоит в последовательной реализации комплекса мер, предпринимаемых педагогом (классным руководителем) и ориентированных на:

1) формирование готовности отцов к взаимодействию с учителями своих детей-подростков;

2) развитие заинтересованности отцов в контактах со школой;

3) привлечение отцов к участию в воспитательном процессе школы: профилактике девиантного поведения подростков, в их гендерной социализации, становлении их личности как субъекта своего развития и актуализации профессионального и личностного самоопределения;

4) оказание помощи отцам обучающихся в выполнении своих воспитательных функций, в решении проблем детско-родительских отношений, что предполагает создание необходимых условий для осознания родителями-отцами своего воспитательного потенциала и ресурсных возможностей, для самоизменения их личности как субъектов воспитания и обучения, их самосовершенствования и саморазвития.

Формирование готовности отцов к взаимодействию с учителями своих детей-подростков – это первый этап реализации модели. В целях формирования такой готовности разрабатывается целевая программа, содержащая конкретные формы, средства и методы педагогического воздействия, обусловливающего изменение установки отцов относительно возможных и периодических контактов с учителями своих детей-подростков. Процесс формирования такой готовности предполагает снятие барьеров общения между учителями и отцами обучающихся, разрушение комплекса отцов, сформированного под воздействием стереотипности социального восприятия роли и функций отца в воспитании ребенка-подростка.

Второе направление педагогической деятельности должно быть ориентировано на формирование и развитие заинтересованности отцов в контактах с учителями своих детей-подростков.

Развитие интереса к чему-либо осуществляется на основе актуализации личностных потребностей. Помощь родителям в осознании своих родительских потребностей и составляет сущность данного этапа построения единого педагогического процесса.

Формирование интереса – это важное средство повышения качества предпринимаемых педагогом мер по привлечению отцов обучающихся к школьно-семейному взаимодействию. Один из важнейших факторов развития интереса – это осознание необходимости личностного изменения и изменения своей, может, уже устоявшейся родительской позиции. Основываясь на существовании у отцов естественных родительских позитивных чувств к ребенку-подростку, разрабатываются конкретные меры, позволяющие достичь ожидаемого результата. Такие меры должны основываться на стремлении оказать помощь отцу в раскрытии особенностей личности ребенка-подростка, в формировании адекватного к нему отношения. Объективная оценка сильных, положительных сторон личности ребенка-подростка, понимание и принятие его потребностей и интересов запускают механизм самоизменения родительской позиции отца.

Педагогическая деятельность, таким образом, строится на основе активизации рефлексивных процессов и процессов осознания своего влияния на особенности личности и поведения ребенка-подростка. В данном случае продуктивной является рефлексивная модель взаимодействия школы и семьи. Стимулирование рефлексивных процессов может осуществляться не только через непосредственное общение учителя и отца старшеклассника, но и опосредованно, то есть через самого ребенка-подростка. В данном случае речь идет о специально разработанных домашних заданиях ребенка, выполнение которых предполагает его обращение за помощью к своим родителям, и в частности, к отцу. Если даже непосредственное обращение

затруднено в силу устоявшихся традиций внутрисемейного общения, то опосредованное воздействие на отца будет осуществляться через неосознаваемое общение с супругой, то есть матерью ребенка-подростка. Необходимо подвести отца старшеклассника к тому, чтобы он сам, самостоятельно почувствовал потребность в контактах с учителями своего ребенка-подростка. И здесь важную роль играет личность самого учителя. Его естественность в контактах, забота о ребенке, о его будущем, о его дальнейшей судьбе, его неравнодушие, как правило, оказывают позитивное воздействие на интерес отца к контактам с учителем. Главное здесь – научить родителями рефлексировать свои действия, направленные на ребенка-подростка, уметь оценивать их с точки зрения объективной реальности. Во многих исследованиях подчеркивается, что по мере осмысления родителем своих взаимоотношений с ребенком-подростком у родителя происходят позитивные личностные изменения, которые обусловливают позитивные изменения и в детско-родительских взаимоотношениях.

Два первых этапа реализации модели имеют подготовительный характер, что необходимо для достижения эффективности мер, предпринимаемых в основной части деятельности.

Третье и четвертое направления осуществляются параллельно друг другу. Третье направление ориентировано на привлечение отцов обучающихся к воспитательному процессу, организованному в школе. Анализ роли и функций отца старшеклассника позволили конкретизировать содержание воспитательного процесса, в котором позитивную роль могут сыграть именно отцы обучающихся. К ним относятся:

– профилактика девиантного поведения подростков;

– гендерная и полоролевая социализации;

– становление их личности как субъекта своего развития;

– актуализация профессионального и личностного самоопределения старшеклассников.

Центральное место в реализации третьего направления занимает организация совместных семейных праздников, мероприятий, посвященных памятным датам, и групповых тематических занятий.

В разработанной модели мы выделили два направления данной работы – это привлечение отцов старшеклассников к развитию их личности, что предполагает создание благоприятных условий для развития самостоятельности и самоотношения подростка, его гендерной и полоролевой социализации, формирования системы их жизненных ценностей, включающей в себя духовно-нравственные и морально-этические приоритеты, обусловливающие профилактику девиантного поведения. Второе направление ориентировано на актуализацию у ребенка-подростка профессионального самоопределения.

Профиориентационные занятия проходят в присутствии отцов старшеклассников, где отцы учатся дескрипторному описанию формул профессий, расширяют свои знания об особенностях тех или иных профессий, формируют свою картину профессий, улучшают и углубляют свои знания об особенностях профессиональной деятельности тех или иных специалистов. Информация о родительской позиции в ситуации выбора профессии актуализирует родительское сознание отцов и повышает уровень их ответственности за будущее своего ребенка, с одной стороны, а с другой – помогает им осознать, что каждый человек, в том числе и их ребенок-подросток, имеет право на свою собственную жизнь и на свой путь профессионального развития. Актуализация жизненного опыта отцов, воспоминания о периоде определения ими своей профессиональной карьеры способствует достижению ожидаемых результатов. Позиция невмешательства или, напротив, интенсивного и чрезмерного вмешательства в процесс выбора профессии осознается отцами старшеклассников в процессе участия в совместных со школой профориентационных мероприятий.

Четвертое направление целенаправленной педагогической деятельности включает в себя организацию таких форм взаимодействия школы и семьи, которые ориентированы на гармонизацию детско-родительского взаимодействия. В процессе проведения групповых занятий, тренингов решаются вопросы коррекции стиля семейного воспитания отцов, формирования у них ответственного отношения к воспитательной функции, обучение навыкам общения с подростком, отличающимся своими личностными особенностями, потребностями и интересами.

Для разработки целевых программ можно использовался огромный опыт отечественной и зарубежной практики, включающей в себя такие формы и методы работы, которые ориентированы на формирование у родителей навыков общения с подростком, улучшающим процессы детско-родительского взаимопонимания.

Эффективными технологиями реализации модели и целенаправленных программ формирования у отцов старшеклассников ответственной родительской позиции в процессе взаимодействия школы и семьи являются технологии рефлексивного тренинга, включающего в себя технологии организации и проведения креативных сессий, ориентированных на развитие рефлексивных способностей, технологии деловых имитационных игр, позволяющих в реальной практико-типичной ситуации корректировать отношение отцов к детям-подросткам, а также формировать у них навыки совместного решения разнообразных задач личностного и профессионального самоопределения, технологии тайм-менеджмента, ориентированные на развитие способности к самоорганизации своей деятельности, технологии интенсивных семинаров, активизирующих механизмы саморазвития личности, технологии «двойной петли рефлексии».

Основными педагогическими условиями формирования у отцов старшеклассников ответственной родительской позиции в процессе взаимодействия школы и семьи являются ориентация на реализацию индивидуально-дифференцированного подхода, учет особенностей личности

отца, опора на имеющийся у него воспитательный потенциал, соблюдение принципа активности в деятельности, принципа коррекции на практике, а также принципов объективности, конгруэнтности, позитивной направленности и субъектности.

Принцип активности в деятельности является одним из ведущих педагогических принципов. Согласно данному принципу, личность отца признается субъектом своих собственных преобразований и преобразований системы взаимодействия со своим сыном (дочерью) и его учителями. Принцип активности означает, что деятельность отцов организуется таким образом, чтобы развивался, прежде всего, высокий уровень мотивации. Это достигается за счет использования активизирующих педагогических технологий – технологий, основанных на постановке проблемы. Самостоятельное решение предложенных проблемных ситуаций обеспечивает развитие особого вида мотивации – проблемной мотивации, что запускает рефлексивные механизмы.

Принцип коррекции на практике является одним из важных педагогических принципов организации работы учителями с отцами обучающихся старших классов. Сущность данного принципа заключается в том, что коррекция родительской позиции отцов обучающихся осуществляется через организацию практико-ориентированных форм педагогического просвещения. Принцип коррекции на практике предполагает проведение тщательной и объективной педагогической диагностики, так как сам процесс изменения, трансформации может быть эффективным, если результаты диагностических процедур точно отражают актуальное состояние проблемы – в нашем случае, особенности родительской позиции отцов старшеклассников. Помимо этого, принцип коррекции на практике предполагает организацию и построение процесса формирования ответственной родительской позиции у отцов старшеклассников таким образом, чтобы данный процесс был непрерывным и включал в себя самоанализ своего поведения и поведения подростков как

реакции на отношение отца. Принцип коррекции на практике также предполагает включение в содержание целевых программ профилактических и развивающих мероприятий. Только в системности процесс коррекции, трансформации будет эффективным.

Принцип объективности в педагогической деятельности, ориентированной на организацию взаимодействия с отцами обучающихся является одним из основополагающих принципов, вследствие возможности субъективного отношения к взрослым членам семьи, означает запрет субъективной интерпретации поступков и действий отцов обучающихся, приписывания им несуществующих реакций на воздействия окружающей среды. Принцип объективности требует проверки фактов несколькими взаимодополняющими способами изучения и методами педагогической диагностики, обязательного сопоставления фактов, их анализа, постоянного самоконтроля за своими переживаниями и эмоциями в процессе организации и проведения как педагогической диагностики, педагогического мониторинга, так и мероприятий, ориентированных на формирование у отцов ответственной родительской позиции. Необходимо отметить, что объективная реальность такова, что нередко отношения учителя, обучающихся и их родителей строятся на многих субъективных факторах, отражающих особенности субъективного восприятия и личности, и ее деятельности и причин такой деятельности. Субъективные факторы, отражающие субъективную оценку и субъективную точку зрения на то или иное явление или событие, во многом обусловливают субъективную интерпретацию происходящего. Принцип объективности требует от учителя отказ от субъективных ощущений и эмоций, переживаний и чувств, связанных с ситуацией взаимодействия с отцами старшеклассников.

Принцип конгруэнтности в педагогической деятельности предполагает обязательное соблюдение правила этики профессиональной деятельности педагога. Педагог, организующий взаимодействие школы и семьи, в том числе взаимодействие с отцами обучающихся должен приводить в

соответствие свои слова, мысли, действия, чтобы они не противоречили друг другу, не подменяли друг друга. Искаженная коммуникация, расхождение слов и действий могут стать источником отказа родителей от участия в предлагаемой им программе. Профессиональная конгруэнтность педагога является одним из важных профессиональных качеств его личности, так как он работает с другими людьми. Согласованность внешних проявлений и внутреннего состояния является одним из требований, отражающих принцип конгруэнтности. Проявление лести, лжи, лицемерия, гордыни, самоуверенности, властолюбия означает не соблюдение учителями принципа конгруэнтности. Искренность в общении, откровения с самим собой, отсутствие внутриличностных конфликтов при взаимодействии с отцами обучающихся, основанные на способности объективно оценивать и воспринимать других людей, – это и составляет сущность принципа конгруэнтности.

Принцип позитивной направленности означает способность учителя видеть в недостатках людей, в нежелательных проявлениях их личности, в их деформациях позитивные начала, а потому воспринимать таких людей не врагами, а, напротив, своими союзниками. Принцип позитивной направленности педагогической деятельности означает также оптимизм в отношении перспектив изменения родительской позиции у отцов старшеклассников, вне зависимости от уровня ее разрушительности и степени их готовности к взаимодействию школы и семьи.

Принцип субъектности является одним из основополагающих принципов построения любого педагогического процесса. Соблюдение данного принципа предполагает восприятие отцов обучающихся как субъектов обучения, воспитания и развития ребенка-подростка, а не объекта педагогического манипулирования, не имеющего своей точки зрения, своего мнения и своих потребностей и интересов. Признание субъектности отца старшеклассника требует от учителя принятие и понимание его позиции, его

мнения относительно воспитательных мер, предпринимаемых школой в целях формирования личности ребенка.

3.2. Организационно-технологическое обеспечение реализации модели формирования у отцов старшеклассников ответственной родительской позиции в процессе взаимодействия школы и семьи

Реализация разработанной модели осуществлялась согласно его организационно-технологическому обеспечению, которое содержит описание каждого его этапа с конкретными целевыми программами, раскрывающими методы и технологии педагогической деятельности (табл. 14).

Каждое направление деятельности потребовало разработки соответствующей им целевой программы его реализации.

Программа по формированию у отцов старшеклассников готовности к взаимодействию с учителями своих детей-подростков включает в себя три основных модуля, каждый из которых имеет определенные задачи и конкретные пути их решения.

Первый модуль назван нами *диагностико-ориентационным*. Он предполагает определение изначального уровня готовности отцов к взаимодействию со школой, где обучается их ребенок-подросток. Определение готовности осуществляется через решение следующих задач:

– изучение особенностей отношения отцов обучающихся старших классов к отцовству как к социокультурному феномену;

– исследование особенностей родительского отношения отцов к своему ребенку-подростку и стиля его семейного воспитания;

– выявление типологических особенностей отцов через их представления об «идеальном отце» подростка, обучающегося в старших классах;

– выявление особенностей отношения отцов старшеклассников к идее взаимодействия школы и семьи, определение уровня их заинтересованности в личном контакте с учителями своего ребенка-подростка.

Таблица 14

Организационно-технологическое обеспечение реализации модели формирования у отцов старшеклассников ответственной родительской позиции в процессе взаимодействия школы и семьи

Направление деятельности	*Содержание деятельности*	*Формы, средства и методы деятельности*	*Ожидаемые результаты*
1	*2*	*3*	*4*
формирование готовности отцов к взаимодействию с учителями своих детей-подростков	Реализация целевой программы «Отец обучающихся старших классов как субъект учебно-воспитательного процесса школы»	Программа реализуется в течение первой четверти учебного года, включает в себя 3 модуля и содержит текущие (организационные и итоговые), тематические родительские собрания, индивидуальные беседы, интервью, переписка, общение по телефону, домашние задания обучающимся, творческие вечера	Достижение достаточных и высоких показателей установочного критерия ответственной родительской позиции отцов старшеклассников: –принятие социальной роли ответственного отца старшеклассника, –адекватные представления о роли и функциях отца в воспитании ребенка-подростка, –готовность к участию в воспитании старшеклассника, –готовность к взаимодействию с учителями своего ребенка-подростка Стимулирование
	Модуль 1. Диагностико-ориентационный модуль	1. Организационное родительское собрание с приглашением отцов обучающихся 2. Индивидуальные беседы с отцами обучающихся, организованные по инициативе педагога 3. Заочное и очное анкетирование отцов 4. Заочное и очное групповое тестирование отцов 5. Творческие задания школьникам (сочинение, конкурс)	

Продолжение табл.14

1	*2*	*3*	*4*
		5. Формирование групп отцов	рефлексивных механизмов, процесса формирования у отцов адекватной самооценки и самоотношения как родителя, создание условий для коррекции отцовского отношения к ребенку-подростку, стиля семейного воспитания
	Модуль 2 «Отцовство – призвание настоящего мужчины»	1. Тематическое родительское собрание в форме диспута 2. Групповые занятия для отцов	
	Модуль 3 «Социально активный отец – путь к успеху ребенка»	1. Деловая игра «На пути к согласию!» 2. Устный журнал отца (встреча отцов) 3. Мастер-классы (информационные, наглядно-аналитические и интерактивные методы) 4. Школьный календарь-справочник для моего отца	
развитие заинтересованности отцов в контактах со школой	Реализация целевой программы «Я и мой (я) сын/дочь»	Программа реализуется в течение второй четверти первого учебного года педагогического эксперимента и включает в себя два модуля	Достижение достаточных и высоких показателей перцептивно-оценочного критерия ответственной родительской позиции отцов старшеклассников: – адекватное восприятиеособенностей и характера своего ребенка-подростка, адекватная оценка его способностей и возможностей.
	Модуль 1 «Будущее моего ребенка»	1. Два Групповых тематических занятия, направленных на решение следующих задач: – коррекция представлений отцов об особенностях развития его ребенка-подростка; – раскрытие способностей и возможностей ребенка-подростка; – оказание помощи в понимании	

Продолжение табл.14

1	*2*	*3*	*4*
		интересов и потребностей ребенка; – создание условий для эмоционального принятия ребенка-подростка 2. Индивидуальные консультации	Достижение достаточных и высоких показателей рефлексивного критерия: – способность объективно судить о своих сильных и слабой сторонах как родителя и настоящего мужчины.
	Модуль 2 «Мой вклад в развитие личности моего ребенка-подростка»	1. Конференция отцов, нацеленная на решение следующих задач: – рефлексия своего поведения и действий как родителя; – создание условий для осознания ответственности за судьбу и будущее ребенка – подростка	
привлечение отцов к воспитанию ребенка-подростка, к участию в воспитательном процессе школы	Реализация целевой программы «Взаимодействие отцов и учителей в воспитании обучающихся подросткового возраста»	Целевая программа, реализуемая в течение последующего периода эксперимента параллельно с другой целевой программой и ориентированная на организацию взаимодействия отцов и учителей старшеклассника в осуществлении воспитательного процесса школы. Программа включает в себя 4 основных модуля	Достижение достаточных и высоких показателей всех критериев ответственной родительской позиции: – установочного; – перцептивно-оценочного; – рефлексивного; – поведенческого. Изменение представлений отцов об отцовской роли и функциях отца в воспитании старшеклассника Изменение отношения отцов к своему ребенку, развитие
	Модуль 1 «Способствуем развитию самостоятельности ребенка-подростка»	1. Классный час с приглашением отцов старшеклассников и их участия в тематической части 2. Отцовские чтения (3 встречи)	

Продолжение табл.14

1	*2*	*3*	*4*
	Модуль 2 «Профессиональное самоопределение ребенка-подростка»	1. Шесть групповых профессиональных консультаций для подростков и их родителей, ориентированные на оказание помощи старшеклассникам в выборе будущей профессии 2. Открытые уроки 3. Экскурсии в организации, где работают отцы обучающихся	ответственности за его судьбу и его будущее. Активизация отцовского самосознания Укрепление заинтересованности отцов в контактах с учителями своих детей-подростков Включение отцов в развитие когнитивной, мотивационной, ценностной, эмоционально-волевой и поведенческой сфер личности старшеклассников Изменение позиции отцов в школьно-семейном взаимодействии
	Модуль 3 «Развитие общечеловеческих ценностей и приоритетов у подростка»	1. Тематическое родительское собрание с присутствием отцов обучающихся 2. Внеклассное мероприятие с присутствием отцов 3. Индивидуальные консультации	
	Модуль 4 «Гендерная и полоролевая социализация подростка»	1. Совместные семейные праздники 2. Учебный семейный проект 3. Памятки для отцов дочерей и сыновей	

Окончание табл.14

1	*2*	*3*	*4*
Оказание помощи отцам в оптимизации отношений в семейной подсистеме «отец-ребенок»	Реализация целевой программы «Психолого-педагогическая помощь отцам старшеклассников в образовательном учреждении»	Целевая программа, реализуемая в течение последующего периода эксперимента параллельно с другой целевой программой и ориентированная на оптимизацию детско-родительских отношений и коррекцию родительской позиции отцов старшеклассников. Конференции отцов, креативные сессии, практикумы для отцов, встречи отцов, отцовские чтения, отцовские вечера «Школа общения» Отцовский практикум	Достижение достаточных и высоких показателей всех критериев ответственной родительской позиции: – установочного; – перцептивно-оценочного; – рефлексивного; – поведенческого.

В ходе реализации модуля осуществлялось определение запросов отцов, их ожиданий от школы своего ребенка-подростка, изучение их субъективного опыта обучения в школе и характера его влияния на готовность отцов к взаимодействию со школой;

– определение степени удовлетворенности отцов деятельностью школы и учителей своего ребенка.

Диагностический модуль реализуется с помощью таких методов педагогической диагностики, как наблюдение, анкетирование, интервьюирование, анализ продуктов деятельности подростков (рисунков, рассказов), шкалирование, контент-анализ высказываний, ответов на вопросы, тестирование с использованием валидных и надежных психологических методик, ориентированных на выявление особенностей родительского отношения, родительских чувств и стиля семейного воспитания отцов.

В нашем исследовании был использован тот комплекс диагностических процедур, который был разработан и апробирован нами еще на этапе предварительных эмпирических исследований.

На основании результатов педагогической диагностики, условно формируются группы отцов в целях ориентации в выборе форм, средств и методов повышения уровня их готовности к взаимодействию с учителями своего ребенка-подростка и последующей работы в «отец-группы».

Второй модуль целевой программы, реализуемой в рамках первого этапа педагогической работы по формированию у отцов обучающихся старших классов конструктивной родительской позиции, назван нами «Отцовство – призвание настоящего мужчины». Данный модель ориентирован на работу в «отец-группах» (1 раз в две недели) с целью коррекции представлений отцов о своей роли в воспитании ребенка-подростка.

Третий модуль - «Социально активный отец – путь к успеху ребенка» реализуется с помощью организации и проведения деловой игры «На пути к

согласию!», отцовского вечера, организованного в форме Устного журнала отца, проведения Мастер-классов отцами, характеризующимися высоким уровнем конструктивной родительской позиции, и учителями с использованием информационных, наглядно-аналитических и интерактивных методов, и составления для отцов обучающихся старших классов Школьного календаря-справочника.

Продуктивность работы и предпринимаемых мер зависит от тех методов и приемов, которые выбираются и разрабатываются учителями.

Эффективными методами, позволяющими достичь ожидаемых результатов, являются интерактивные методы. Уточним, что само понятие «интерактивный метод» происходит от английского «inter», что означает взаимный, и «act», то есть действие. Следовательно, «интерактивный» означает «взаимно действующий». Действовать взаимно предполагает действие в ситуации диалога, беседы (непосредственное взаимодействие) или взаимодействие опосредованное. Использование интерактивных методов для организации взаимодействия с отцами обучающихся позволяет поставить их в активную позицию. Если же просто открыто призывать родителей, а тем более, отцов, высказать свою точку зрения, поделиться опытом или своим мнением по тому или иному вопросу, предложить свой вариант решения проблемы, то данные призывы чаще всего остаются безрезультатными. В связи с этим, только интерактивные методы и приемы обеспечивают активное участие отцов в обсуждении проблем воспитания обучающихся старших классов или взаимодействия со школой. Активное участие отцов становится источником принципиально нового их поведения, более открытого и конгруэнтного.

Одним из вариантов использования интерактивных методов в организации взаимодействия учителя с отцами обучающихся старших классов является метод деловой игры.

Приведем пример такой игры, подготовленной и реализованной нами в рамках формирующего педагогического эксперимента на первом его этапе,

направленном на формирование у отцов готовности к взаимодействию со школой своего ребенка-подростка.

По своей сути, деловая игра представляет собой информационно-деятельностную модель какой-либо проблемной ситуации. Участникам игры предлагается, на основе совместного принятия решения, найти оптимальный выход из проблемной ситуации. Среди основных признаков деловой игры выделяют:

1. Наличие проблемной ситуации. Участникам предлагается выявить проблему, составляющие ее противоречия между тем, что есть, и тем, чего не хватает, определить цель и продумать разные пути ее достижения. Из множества вариантов решения проблемы выбрать тот из них, который с наименьшими затратами и рисками обеспечивает достижение поставленной цели.

2. Наличие общей цели для всех участников игры. Общая цель, как правило, состоит в совершенствовании какого-либо процесса или явления.

3. Распределение ролей, что необходимо для демонстрации процесса развертывания проблемной ситуации. Роли распределяются между участниками игры.

4. Наличие ситуации неопределенности и условности в игре. Неопределенность достигается за счет различий во взглядах участников игры на важность и значимость проблемной ситуации, на степень ответственности за ее разрешение. Условность предполагает наличие условий для успешного разрешения проблемной ситуации.

5. Совместное принятие решения за счет обсуждения и(или) проигрывания всех предложенных вариантов выхода из проблемной ситуации.

6. Наличие объективных критериев оценивания результатов деловой игры.

В нашем педагогическом эксперименте одной из эффективных стала деловая игра «На пути к согласию», которая проходила на начальном этапе эксперимента после индивидуальных форм работы с отцами обучающихся.

Сценарий данной деловой игры включает в себя обозначение ее основной цели, которая заключается в развитии у отцов обучающихся отцовского самосознания, понимания необходимости их взаимодействия с учителями своих детей-подростков, комплекс игр и упражнений, служащих средствами достижения цели.

Во время участия в игре, например, в такой игре, как «Коробочка», когда три человека демонстрируют передвижение по комнате, обремененное тем, что у одного из них обе ноги находятся в коробке, у второго и третьего – по однойноге находятся в той же коробке, что и у первого, отцам наглядно демонстрировалась ситуация движения ребенка, обремененного разными требованиями, ценностями, приоритетами разных воспитателей. В процессе обсуждения проигранной ситуации участники приходят к выводу о том, что тому, кто находится в центре, передвигаться гораздо легче, если его партнеры помогают ему двигаться в одном направлении, но никак не в разных. Ассоциации с процессом развития ребенка, обусловленного влиянием родителей и учителей, способствуют осознанию отцами важности своего влияния на развитие личности ребенка-подростка, характера их взаимодействия с педагогами, находящимися, по сути, в другом социальном институте, но призванные, как и они, оказывать содействие ребенку в его становлении.

Дальнейший ход игры заключается в столкновении двух символических царств – царства семьи и царства школы, в которых есть свой герб, свои традиции, свои нравы, обычаи и, наконец, свои ожидания друг от друга. Проигрываются ситуации принятия гостей каждым из обозначенных царств и прихода друг к другу в гости, обсуждаются чувства, которые испытывает каждый из жителей «царства». При выполнении этого упражнения внимание участников акцентируется на схожести чувств

«жителей царства семьи» и «жителей царства школы», в зависимости от того, находятся ли они на чужой территории или на своей. Обозначается, что на своей территории любой человек испытывает чувство безопасности и защищенности, на чужой – тревоги и беспокойства по поводу того, будет ли он принят другим обществом и другими людьми, поймут ли его, воспримут ли адекватно. Затем обсуждаются ожидания каждой из сторон друг от друга.

Центральная часть игры проходит в виде подписания соглашения о «Союзе двух государств» с обозначением прав и обязанностей каждого из его членов, созданием Министерств и ведомств, с написанием должностных инструкций, законов и ожидаемых результатов их невыполнения.

Процесс изменения содержания установочного компонента родительской позиции отцов осуществляется на тематических занятиях, а также в ходе их участия в специально разработанных коллективных (массовых) мероприятиях.

Следует подчеркнуть значимость такой формы работы, как «Устный журнал» - это активная форма взаимодействия участников, основанная на использовании просветительских наглядно-интерактивных методов. Целью «Устного журнала отца», подготовленного в рамках реализации первой целевой программы, является просвещение отцов обучающихся старших классов со стереотипным представлением об отцовстве и традиционной роли отца, о существовании иной модели отцовства, реализуемой в новых способах организации внутрисемейного общения, в том числе и общения с ребенком-подростком. «Устный журнал отца» включает в себя видеофильмы, фотовыставки, воспоминания, рассказы, разъяснения так называемого «включенного отца старшеклассника».

Столь же значимыми формами реализации первого этапа стали мастер-классы как формы практического взаимодействия отцов, характеризующихся высоким уровнем ответственной родительской позицией, с отцами, имеющими либо более низкий уровень сформированности такой позиции, либо признаки разрушительной позиции.

Так, например, определенное позитивное воздействие оказало на участников эксперимента тематическое занятие, организованное в рамках второго модуля «Отцовство – призвание настоящего мужчины». Помимо информационной составляющей, на данном занятии определенный отклик получило участие присутствующих отцов в самотестировании. Материал для самотестирования был разработан в соответствии с результатами проведенного нами предварительного эмпирического исследования. В процессе самотестирования отцы определяли, к какому типу отцов они могут себя отнести. Результаты самотестирования не разглашались, но впоследствии на занятии разыгрывалось и обсуждалось поведение всех выявленных типов отцов в проблемной ситуации взаимодействия с ребенком (сыном, а затем дочерью) по поводу выбора профессии и образовательного учреждения. Участника занятия предлагалось проиграть по очереди роль как ребенка-подростка, так и отца определенного типа. Другие участники во время игры отмечали возможные последствия и продолжение начатой истории.

Первый этап реализации предложенной модели заканчивается тем, что каждому отцу обучающихся экспериментальных классов раздается «Школьный календарь справочник для отца старшеклассника – обучающегося 10 «А, Б, …» класса.

Здесь следует оговориться, что эксперимент осуществлялся в обычных старших классах, где не все обучающиеся воспитываются в полных семьях. В связи с этим, разработанный Школьный календарь раздавался всем родителям, в том числе и матерям обучающихся.

Календарь-справочник представляет собой брошюру, где с правой стороны содержится:

– расписание уроков школьников;

– расписание дополнительных занятий по повышению успеваемости;

– расписание кружков, спортивных секций, клубов по интересам;

– расписание текущих и итоговых родительских собраний с их краткой аннотацией;

– расписание Дней открытых дверей;

– расписание Открытых уроков;

– расписание внеклассных и внешкольных мероприятий;

– расписание мероприятий в рамках реализации разработанной модели (для отцов обучающихся).

С левой стороны брошюры, в соответствии с содержанием ее правой стороны, представлены:

– краткая характеристика школы с ее историей, описанием достижений, традиций;

– общая характеристика учебной успеваемости с конкретизацией проблем обучения по определенным предметам школьника;

– результаты диагностики способностей и склонностей обучающегося;

– список родительского комитета с информацией о возможных с ними контактах;

– информация о присутствующих на каждом Дне открытых дверей специалистов с их контактами;

– описание достижений учителей, их приоритетов и особенностей педагогической деятельности;

– информация о проведенных мероприятиях с фотографиями и отрывками отзывов самих обучающихся и их родителей, в большей степени отцов;

– информация об особенностях личностного развития школьника, о результатах его профессионального самоопределения.

Необходимо акцентировать внимание на особых приемах, способствующих активизации родительского сознания у отцов экспериментальной группы.

Активизации у отцов экспериментальной группы отцовского сознания способствовало и участие в обсуждении вариантов продолжения

имитационной «сказки» про ребенка - бесцветного карандаша и его ближайшего окружения – цветных карандашей, каждый из которых учит бесцветного ребенка стать таким цветом, каким он является сам, и учит при этом с помощью своих методов и средств. Участникам предлагается продолжить сказку-рассказ со слов: «…. И вот однажды…». Осознание своего родительского отношения, своего стиля семейного воспитания, особенностей их влияния на развитие личности ребенка происходит за счет активизации рефлексивных процессов и механизмов.

И здесь необходимо отметить, что использование методов активизации рефлексивных процессов должно стать одним из основных требований к разработке и организации всех мероприятий, ориентированных на формирование у отцов старшеклассников ответственной родительской позиции в процессе взаимодействия школы и семьи.

На активизации рефлексивных процессов построен следующий – второй этап работы, который был ориентирован, как указывалось ранее, на формирование заинтересованности отцов в контактах с учителями школы, где обучается их ребенок-подросток. Заинтересованность в таких контактах отцов формируется на основе оказания им помощи в актуализации их родительского сознания.

В рамках второго этапа была реализована целевая программа «Я и мой (я) сын/дочь». Программа включает в себя серию специально разработанных и организованных тематических занятий, а также, в целях усиления эффекта, творческие задания школьников, которые используются в целях активизации рефлексивных процессов их отцов.

В нашем эксперименте одним из эффективных методов активизации рефлексивных процессов стал метод «двойной рефлексивной петли», предложенный Дональдом Шоном в качестве способа развития рефлексии сотрудников организации. Д. Шон различал рефлексию на деятельность и рефлексию в деятельности, указывая на то, что существует проблема, заключающаяся в противоречии того, что человек намеревается сделать, и

того, что он делается в действительности. Именно это противоречие и запускает механизм «двойной петли».

Развитию рефлексии способствуют такие приемы, как, например, прием «Острова», названный нами по аналогии с предложенной английским педагогом-психологом техникой Э. де Боно. Суть этого приема заключается в том, что каждый родитель-отец, после разыгрывания сценария взаимодействия с подростком, выбирает определенный остров на карте взаимодействия, соответствующий его настроению и эмоции, которую он получил. Острова Радости, Грусти, Недоумения, Тревоги, Ожидания, Просветления, Воодушевления, Удовольствия символизируют настроение участника занятий, которое впоследствии им же и объясняется.

В нашем исследовании эффективное воздействие на рефлексивные процессы у отцов старшеклассников оказали такие методические приемы, как «Отец, какой он?», «Мои сильные и слабые стороны как отца подростка», «За что я себя уважаю…», «За что я себя ругаю…», «Мои родительские запреты…» и пр.

Развитию рефлексии родительских чувств к ребенку-подростку способствовали такие методические приемы, как, например, прием «Пиктограмма».

Конференция отцов организована в рамках реализации второго этапа, ориентированного на формирование интереса отцов к контактам с педагогами. Организация такой конференции включает в себя большую предварительную работу, в которой участвуют не только сами учителя-организаторы, но и родители, отличающиеся активной родительской позицией в школьно-семейном взаимодействии, а также сами обучающиеся старших классов. В процессе подготовительной работы проводятся:

– анкетирование детей, обучающихся в младших и старших классах, на тему: «Папа (отец) в моей жизни»;

– интервьюирование детей, результаты которого оформляются в специальную аудиозапись, названную «Говорят наши дети»;

– конкурс на лучшую песню, рисунок, скульптуру, поделку и т.д. на темы отцовства;

– аналитический обзор социально-демографической ситуации в стране, регионе, школе;

– анализ интересных и познавательных историй взаимодействия отцов с обучающимися старших классов;

– разработка памятки для отца старшеклассника.

Результаты подготовительной работы способствуют развитию у отцов родительского самосознания, что является одним из важных условий достижения поставленных целей.

На данном этапе работы значимыми являются методические приемы и педагогические техники, воздействующие на коррекцию родительского отношения отцов к своему взрослеющему ребенку-подростку.

Среди таких приемов необходимо отметить, например, упражнение «Две стороны личности», имеющее интегративный характер и ориентированное на достижение двойной цели: цели понимания ребенка-подростка и цели понимания себя самого как родителя и как ребенка-подростка, может, даже и бывшего. Прием основан на тренировке способности находить в любом человеке сначала положительные, а уже потом отрицательные черты личности. В упражнении используются известные истории поведения и жизнедеятельности разных людей, вплоть до людей, находящихся на маргинальной ступени своего развития. Обсуждение историй и составляет сущность обозначенного педагогического приема. Такое обсуждение лучше проводить в мини-группах, что активизирует и стимулирует познавательную деятельность отцов.

Еще одним эффективным приемом является прием, названный нами «Я являюсь источником чувств». С помощью данного приема происходит осознание отцами своих действий как источников чувств своего сына (дочери). Разыгрывание ситуаций непонимания в детско-родительском взаимодействии вызывает признание участниками игры уже своих ошибок за

счет переноса обсуждаемой ситуации на свою жизнедеятельность. Об этом не обязательно говорить вслух – такой перенос осуществляется в подсознании отца. В результате использования данного приема происходит осознание того, что только принятие на себя ответственности за свои поступки и действия может гарантировать контроль над ситуацией.

Третье и четвертое направление реализуется параллельно друг другу в течение последующего этапа педагогического эксперимента.

Основной целью третьего направления является включение отцов старшеклассников в воспитательный процесс, организуемый в школе. Целью четвертого направления – включение отцов старшеклассников в воспитательный процесс, реализующийся в семье. Достижение поставленных целей осуществляется в процессе реализации двух целевых программ, предполагающих организацию и проведение разнообразных форм взаимодействия школы и семьи, ориентированных как на просвещение отцов обучающихся, так и на их привлечение к совместным воспитательным мероприятиям.

Остановимся подробнее на конкретных примерах. Следует особо подчеркнуть значимость создания в образовательной организации «Школы общения» и «Отцовского практикума». Именно через особенности общения со значимым взрослым можно научить подростка быть агрессивным или доброжелательным, ненавидящим или любящим, враждебным, грубым, лживым или вежливым и искренним. Обучение отцов основам общения с подростком происходит в интерактивном режиме и в процессе тренинговых занятий. На практикумах отцы отрабатывают:

– навык осознания и соблюдения личных границ;

– навык слушания;

– навык установления психологического контакта с подростком с помощью использования техник пристройки и надстройки.

В рамках целевой программы занятия проводились и в детско-родительских группах. Тренинг детско-родительского взаимодействия

включает в себя 8 занятий, 4 из которых проходят в присутствии самих подростков, 3 предназначены только для отцов и одно, завершающее, предполагает совместное взаимодействие подростков и их отцов. В программе принимают участие отцы с повышенной степенью выраженности разрушительной родительской позиции и негармоничных стилей семейного воспитания. Программа рассчитана на два месяца, встречи проходят один раз в неделю. На занятиях, где присутствуют подростки, основной акцент делается на обучение отцов и детей навыкам продуктивного взаимодействия в игре и совместной деятельности, достижение цели упражнения и задания через доверительное общение и взаимопонимание. Содержание занятий может варьироваться в зависимости от особенностей творчества самого ведущего, однако основная линия неизменна – это обучение отцов и их детей умениям договариваться друг с другом. Такие упражнения, как «Слепой и поводырь», «Мне нравится, что ты…», «Я ругаю себя за то, что ты…», «Путник и его тень» и другие способствуют активизации родительского сознания отцов, стимулируют механизм трансформации родительского отношения к детям.

На занятиях отцов, встречах отцов, где в непринужденной беседе отцы могут делиться своим субъективным опытом взаимодействия с ребенком, достигшим старшего подросткового возраста, происходит взаимообмен опытом и коррекция стиля семейного воспитания. На занятиях используются информационные, аналитические, исследовательские, активизирующие, развивающие, формирующие и коррегирующие методы.

В нашем исследовании педагогический эксперимент длился в течение двух учебных годов, когда подростки обучались в 10-м и соответственно 11-м классах. Уже на второй учебный год, после каникул, когда отцам давались рекомендации по тому, как провести совместный отпуск, многие отцы демонстрировали активную позицию во взаимодействии с учителями своих детей. В конце эксперимента сами отцы обращались за помощью к работникам школы, как помочь своим детям без стресса сдать

государственные экзамены, что также является доказательством эффективности предложенной модели.

3.3. Динамика родительской позиции отцов старшеклассников как показатель эффективности реализации модели

Разработанная модель и организационно-технологическое обеспечение ее реализации внедрялись в практику деятельности образовательных организаций общего образования города Краснодара (МОУ СОШ № 68, 95).

Именно это внедрение модели и разработанных в ее рамках программ организации взаимодействия школы с отцами старшеклассников в практическую деятельность школы стало внутренним содержанием педагогического эксперимента, длившегося в течение двух лет.

Для организации педагогического эксперимента были изначально сформированы две исследовательские группы, состоящие из четырех десятых классов не профильного, а общего образования. Экспериментальная группа включала в себя, таким образом, четыре 10-х класса, где общая численность обучающихся составляла 102 обучающихся (47 девочек и 55 мальчиков), из которых воспитывались в полных семьях 52 обучающихся, в неполных отцовских – 11: 24 девочки и 28 мальчиков – в полных, и 4 девочки и 7 мальчиков – в неполных отцовских семьях. Контрольная группа также включала в себя четыре 10-х класса, общая численность обучающихся в которых составила 104 человека: 49 девочек и 55 мальчиков; из них воспитываются в полных семьях – 54, в неполных отцовских – 6: 28 девочек и 26 мальчиков – в полных, и 3 девочки и 3 мальчика – в неполных отцовских семьях.

Констатирующий этап эксперимента имел своей целью выявление особенностей родительской позиции отцов старшеклассников экспериментальной и контрольной групп на начало эксперимента.

Было выявлено, что на начало формирующего эксперимента достоверно статистических различий между экспериментальной и контрольной группами в показателях уровня сформированности ответственной родительской позиции не наблюдалось.

Результаты сравнительного анализа среднегрупповых значений, полученных с помощью экспертной оценки, представлены в табл.15.

Таблица 15

Результаты сравнительного анализа особенностей родительской позиции отцов старшеклассников экспериментальной и контрольной групп до эксперимента

Критерии	*ЭГ*	*КГ*	*t*	*p*
Установочный критерий	4,42 ± 0,6	4,36 ± 0,5	0,08	> 0,05
Перцептивно-оценочный критерий	3,32 ± 0,6	2,84 ± 0,5	0,62	> 0,05
Рефлексивный критерий	3,02 ± 0,4	3,22 ± 0,5	0,50	> 0,05
Поведенческий критерий	2,44 ± 0,5	2,50 ± 0,4	0,07	> 0,05

В начале эксперимента в своих средних значениях и экспериментальная, и контрольная группы характеризовались идентичными показателями особенностей восприятия отцами своих детей, убежденности в их способностях и возможностях, схожестью представлений о второстепенной роли отца в воспитании ребенка, в стремлении уклониться от воспитательного процесса, отстраниться от контактов с учителями своих детей.

Достоверно значимых различий между группами не было выявлено как в среднегрупповых показателях, полученных с помощью экспертной количественной оценки, так и в процентном распределении отцов старшеклассников по уровню сформированности ответственной родительской позиции (рис. 23).

Около половины отцов как экспериментальной (47,62%), так и контрольной (43,33%) групп в начале эксперимента характеризовались нулевым уровнем сформированности ответственной родительской позиции.

В их характеристиках как отцов старшеклассников отмечались неадекватное отношение к родительству и отцовству, к роли и функциям отца, негармоничный стиль семейного воспитания, отражающий либо чрезмерную сосредоточенность на воспитании ребенка, при доминировании над его интересами и потребностями, строгости предпринимаемых санкций, либо, напротив, попустительство и полное не владение адекватной информацией об особенностях его характера, поступков и успеваемости.

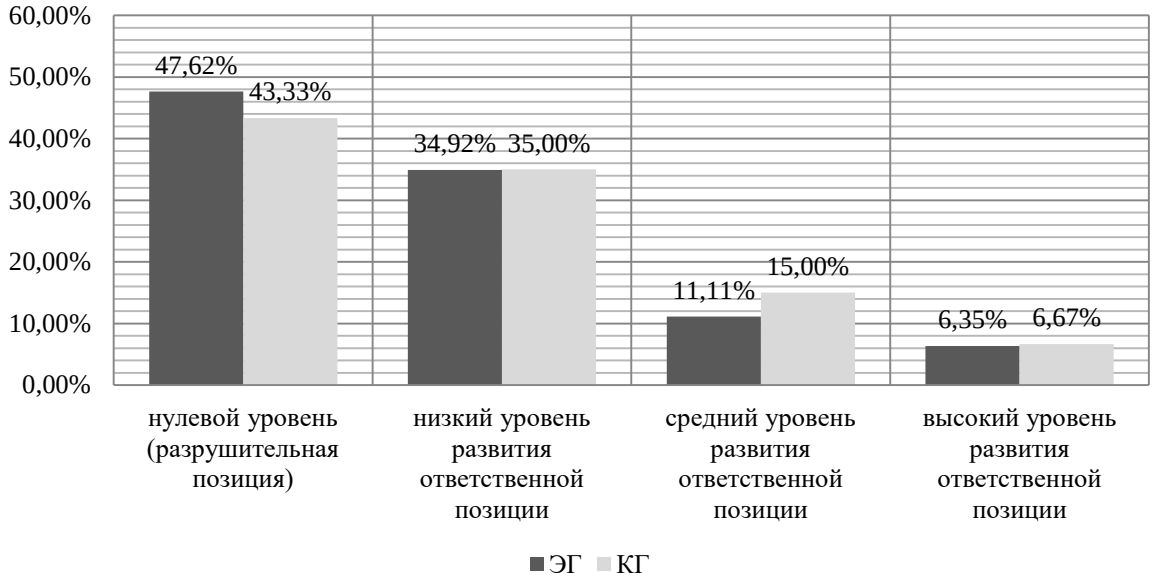

Рис. 23. Процентные распределения испытуемых двух исследовательских групп по уровню сформированности ответственной родительской позиции до начала эксперимента

В характеристиках многих отцов обучающихся звучали негативные оценки по поводу их отношения к ребенку и к своей роли отца. Учителями отмечалось, что в течение достаточно большого времени некоторые отцы ни разу не посещали школу своих детей, не интересовались их успехами и неудачами, не проявляли стремления познакомиться с особенностями школьной жизни своего ребенка. В начале эксперимента большинство отцов старшеклассников характеризовались низким уровнем готовности к взаимодействию с учителями своих детей: они уклонялись от сотрудничества, на просьбы или жалобы учителей предпочитали

отмалчиваться и никак не реагировать, если что-то и делали, то только по просьбе их супруг – матерей обучающихся.

35% отцов, составивших как экспериментальную, так и контрольную группы, в начале эксперимента имели характеристики, отражающие низкий уровень развития ответственной родительской позиции, что проявлялось через разные сочетания элементов ответственной родительской позиции отца старшеклассников: у некоторых из них проявление интереса к школе сочеталось с неадекватным его отношением к ребенку-подростку, ошибочными действиями и попытками «применить» «отцовское влияние» на него. У других отцов – напротив, попытки установить эмоционально близкие и доверительные отношения с ребенком-подростком сочетаются с полным игнорированием влияния школы на его развитие и формирование его личности.

Необходимо отметить, что только 6,5% отцов, составивших экспериментальную и контрольную группы, характеризовались высоким уровнем развития ответственной родительской позиции, отражающим их сознательное и адекватное отношение к отцовству как социокультурному феномену, к себе как к родителю, к ребенку-подростку и с ребенком-подростком, к школе и к взаимодействию с учителями своего ребенка.

Анализ уровня готовности отцов к взаимодействию со школой своего ребенка-подростка показал, что в начале формирующего эксперимента одинаковое количество отцов, составивших как экспериментальную, так и контрольную группы, характеризовались отсутствием у них готовности к взаимодействию с учителями своих детей (рис. 24).

Около 43 % отцов экспериментальной группы, принявших участие в педагогическом эксперименте, в начале его имели низкий уровень готовности к взаимодействию с учителями своего ребенка, обучающегося в старших классах. Они не проявляли никакой инициативы, редко посещали родительские собрания, трудно шли на контакт. Такой же, низкий уровень готовности продемонстрировали 38,33% отцов контрольной группы. Их

занятость на работе, убеждение в том, что воспитанием должна заниматься мать, то есть супруга, их отстраненное отношение к взаимодействию школы и семьи стали источниками отсутствия у них интереса к контактам с учителями своих детей.

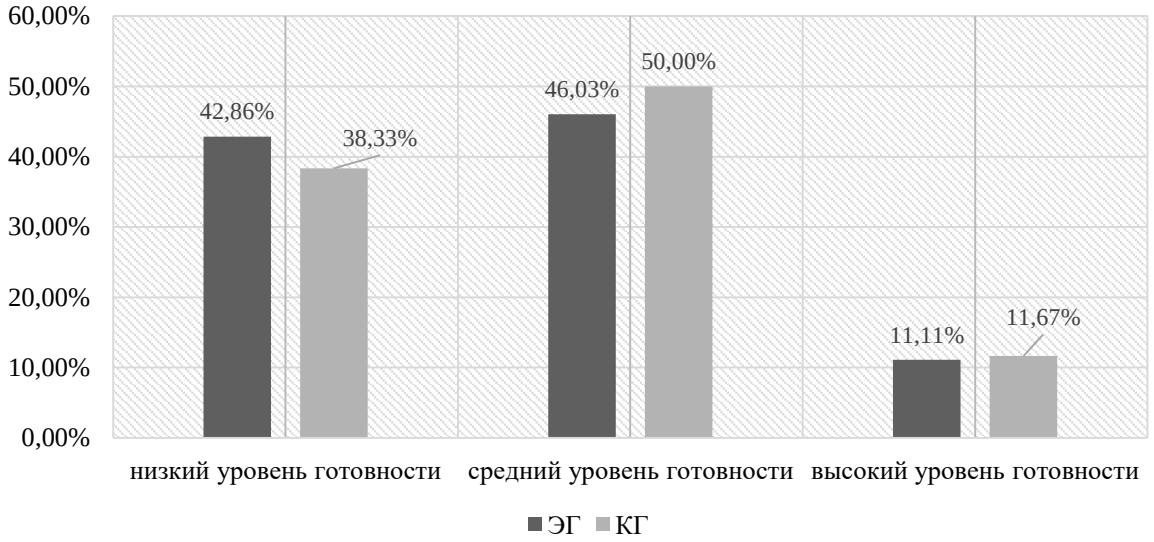

Рис. 24. Процентное распределение отцов старшеклассников по уровню их готовности к взаимодействию с учителями своих детей до формирующего эксперимента

В начале эксперимента только 11% респондентов демонстрировали высокую степень готовности к взаимодействию со школой.

Следует также обратить внимание на тот факт, что как в контрольной, так и в экспериментальной группах количество респондентов, характеризующихся гармоничным стилем семейного воспитания, не отличалось друг от друга на статистически достоверном уровне различий. Помимо этого, количество таких отцов было незначительным – 8-10%. Основная же часть отцов современных старшеклассников, как свидетельствуют и результаты предварительного эмпирического исследования, так и данные, собранные в начале эксперимента – на констатирующем его этапе – имели определенные отклонения от нормального родительского отношения к своим детям. Необходимо

отметить, что нам не удалось сформировать полностью идентичные исследовательские выборки по показателям особенностей стиля воспитания отцов старшеклассников. В одной группе, в частности, экспериментальной, было большее, чем в контрольной группе, количество отцов, у которых, по данным констатирующего эксперимента, были зафиксированы повышенные показатели чрезмерной моральной ответственности, то есть таких отцов, которые предъявляют к своим детям неадекватно высокие требования к ребенку, к его успеваемости и достижениям, а в других случаях – к его постоянным обязанностям в доме. В контрольной же группе, в отличие от экспериментальной, на момент первоначального обследования, достаточно большое количество составили те отцы, которые доминировали над ребенком, устанавливая множество запретов. Мелочная опека, постоянный контроль над поведением, друзьями ребенка-подростка, над его общением, учебой, увлечениями, навязывание ему своих ценностей, неумение слушать и слышать ребенка-подростка, учитывать в построении воспитательного процесса, его потребности и интересы, так же, как и чрезмерное количество требований к ребенку-подростку, отражают разрушительную родительскую позицию отца. В связи с этим, мы можем говорить об идентичности состава экспериментальной и контрольной групп до начала формирующего эксперимента, что отвечает логике построения научных исследований.

В процессе формирующего эксперимента, первого его этапа респонденты экспериментальной группы участвовали в программе, разработанной специально для повышения у них степени готовности к взаимодействию со школой своего ребенка. Обсуждения выполнений домашних заданий, разработанных в рамках предложенной модели, способствовали тому, что постепенно, шаг за шагом росло самосознание отцов как родителей старшеклассников, что не могло не отразиться на их желании посетить школу, где учится их ребенок. На мероприятиях, реализованных в соответствии с разработанной программой, испытуемые экспериментальной группы сталкивались с ситуацией, так или иначе

воздействующей на них как на родителей. В результате реализации первого этапа эксперимента наблюдался рост степени готовности отцов экспериментальной группы к взаимодействию с учителями своих детей. Движущей силой такого роста является эмоция интереса и любопытство, на что и был рассчитан эксперимент. В результате, мы получили данные, которые свидетельствуют об эффективности принятых педагогических мер.

На рисунке 25 представлены результаты сравнительного анализа степени готовности отцов старшеклассников, составивших экспериментальную и контрольную группы, к школьно-семейному взаимодействию (рис. 25).

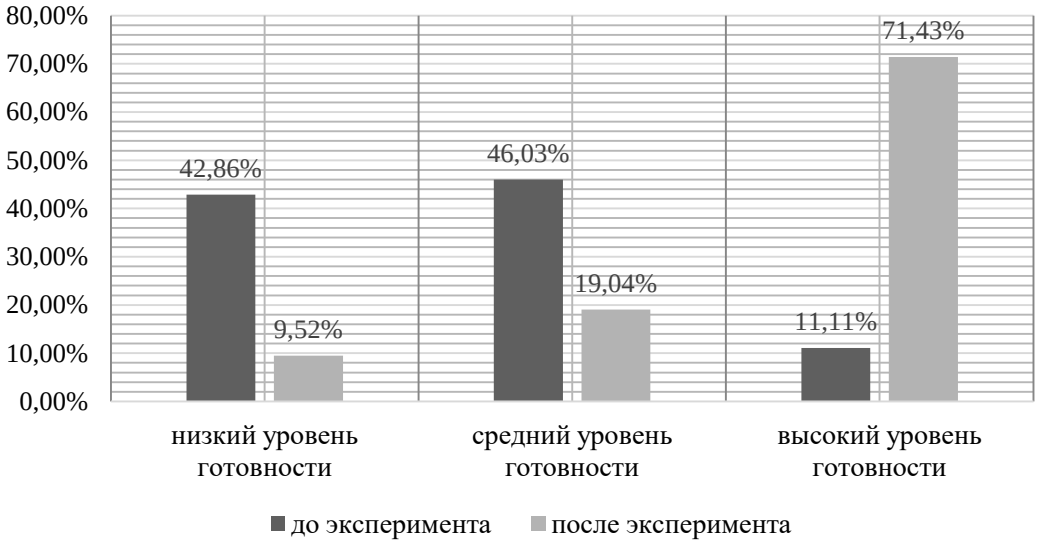

Рис. 25. Процентное распределение респондентов экспериментальной группы по степени готовности к взаимодействию с учителями своего ребенка-подростка до и после эксперимента

Готовность к взаимодействию с учителями своего ребенка-подростка не была сформирована только у незначительного количества отцов, составивших экспериментальную группу. Вместе с тем, более 70% респондентов экспериментальной группы продемонстрировали высокую степень обозначенной готовности. В экспериментальной группе произошли достоверно значимые изменения, причем, на высоком уровне значимости, в

показателях готовности к участию в школьно-семейном взаимодействии, что свидетельствует об эффективности предпринятых в рамках разработанной модели педагогических мер по привлечению отцов к участию в школьной жизни своего ребенка-подростка.

В контрольной группе таких различий не наблюдалось (рис. 26).

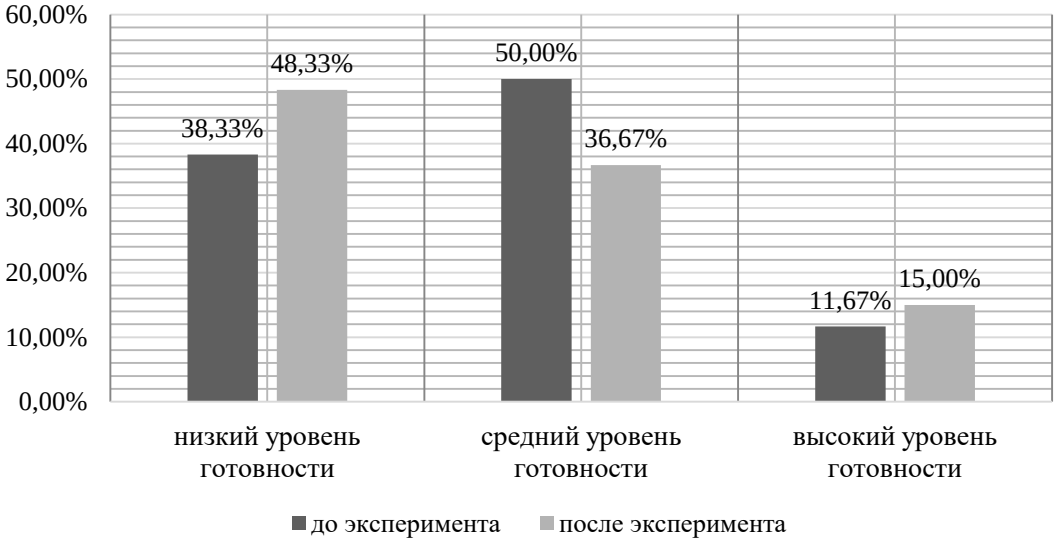

Рис. 26. Процентное распределение респондентов контрольной группы по степени готовности к взаимодействию с учителями своего ребенка-подростка до и после эксперимента

В контрольной группе, несмотря на определенный прирост отцов, характеризующихся высокой степенью готовности к взаимодействию со школой своего ребенка-подростка, выросло количество тех из них, кто перестал вообще контактировать с его учителями, что свидетельствует о стихийности и неуправляемости процесса привлечения отцов старшеклассников к школьно-семейному взаимодействию.

Важным и центральным достижением формирующего эксперимента стало увеличение в экспериментальной группе количества отцов, характеризующихся ответственной родительской позицией.

Сравнительный анализ процентного распределения респондентов экспериментальной группы по уровню сформированности у них

ответственной родительской позиции показал, что к концу эксперимента такое процентное распределение статистически достоверно и на высоком уровне значимости (χ^2 = 163,41; $p < 0,01$) отличалось от первоначального (рис. 27).

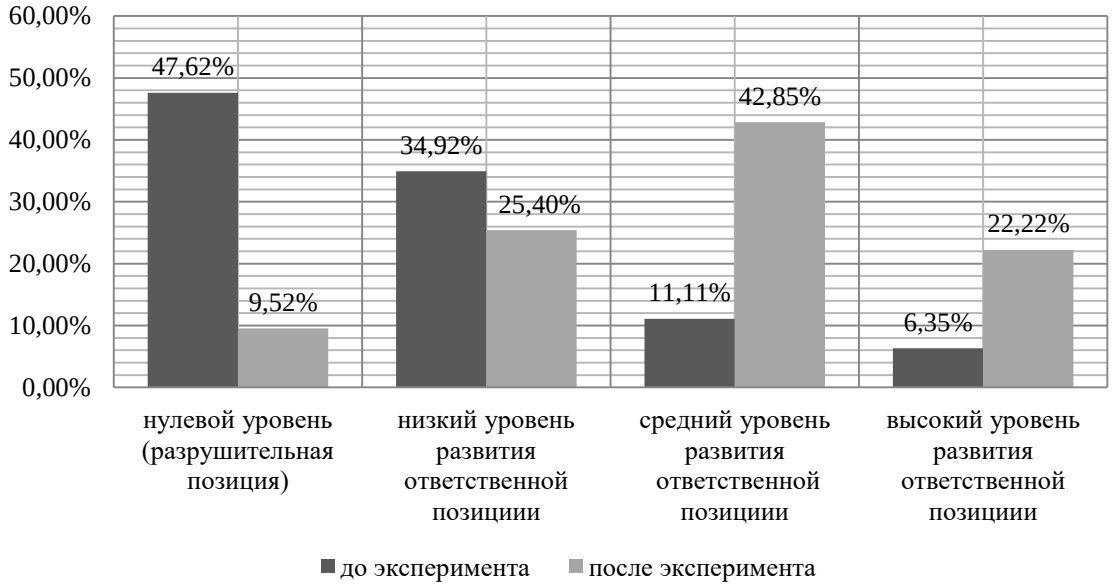

Рис. 27. Процентное распределение респондентов экспериментальной группы по уровню развития ответственной родительской позиции до и после эксперимента

За экспериментальный период значительно снизился процент тех отцов, кто в начале эксперимента характеризовался разрушительной родительской позицией, или нулевым уровнем развития ответственной родительской позиции. Если в начале эксперимента, по данным экспертной оценки – оценки учителей – отцы, характеризующиеся разрушительной родительской позицией, составляли около половины всех отцов, принявших участие в нашем исследовании, то есть 47,62%, то в конце эксперимента такие отцы составили всего 9,52%. В экспериментальной группе значительно выросло количество тех отцов, кто имеет характеристики высокого уровня развития ответственной родительской позиции: если в начале эксперимента высоким уровнем характеризовались всего лишь 6,35%, то в конце эксперимента – уже 22,22%.

В контрольной группе такой положительной динамики не наблюдалось (рис. 28). Напротив, за счет уменьшения количества отцов, отказавшихся от общения с учителями своих детей, доля отцов, характеризующихся разрушительной родительской позицией, увеличилась, хотя об этом мы можем говорить только с вероятностью на уровне тенденций.

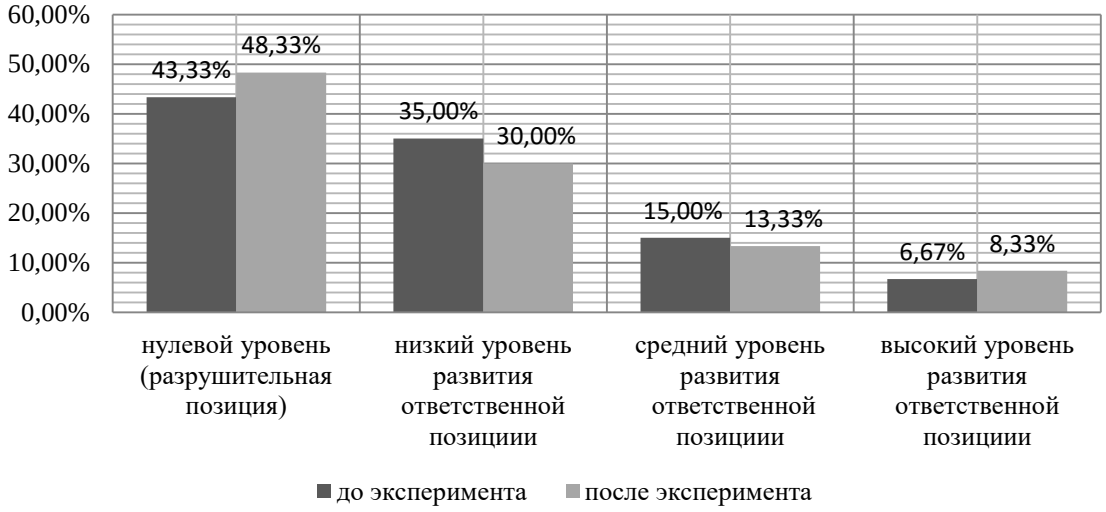

Рис. 28. Процентное распределение респондентов контрольной группы по уровню развития ответственной родительской позиции до и после эксперимента

Необходимо отметить, что эффективность реализации разработанной модели и содержательно-технологического ее обеспечения подтверждается тем фактом, что в начале эксперимента различий между экспериментальной и контрольной группами в процентном распределении отцов старшеклассников по уровню развития у них ответственной родительской позиции не было, тогда как в конце эксперимента такое различие стало статистически достоверно ($\chi^2 = 148{,}64$; $p < 0{,}01$).

Рассмотрим теперь динамику показателей ответственной родительской позиции отцов, составивших экспериментальную группу. Следует при этом указать, что замеры уровня развития у испытуемых экспериментальной группы родительской позиции проводились после каждого этапа реализации алгоритма формирования ответственной родительской позиции в процессе

взаимодействия школы и семьи. Всего было сделано шесть замеров. Замеры осуществлялись на основе экспертной оценки классными руководителями степени выраженности каждого показателя ответственной родительской позиции (рис. 29).

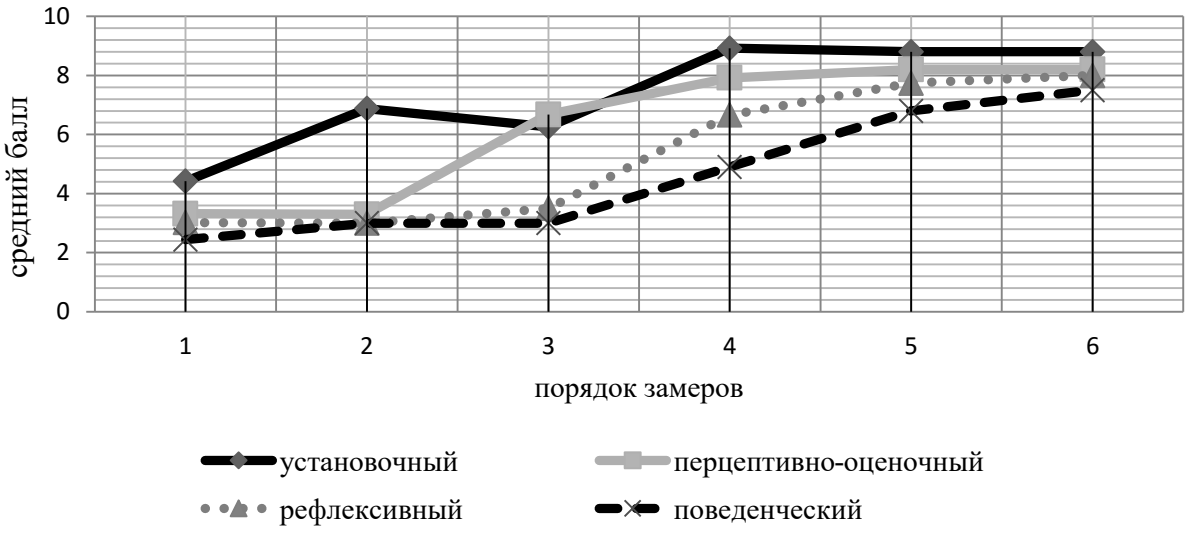

Рис. 29. Динамика критериев и показателей ответственной родительской позиции у респондентов экспериментальной группы

В экспериментальной группе наблюдается положительная динамика всех показателей ответственной родительской позиции.

Анализ динамики показателей ответственной родительской позиции позволяет говорить об эффективности разработанных, в рамках модели, программ организации взаимодействия школы и семьи. Показатели установочного критерия резко выросли после реализации первого этапа, ориентированного на формирование готовности отцов старшеклассников к взаимодействию с учителями своих детей. Развитие заинтересованности отцов старшеклассников в контактах со школой обусловливает повышение степени выраженности у них показателей перцептивно-оценочного критерия ответственной родительской позиции, отражающего степень адекватности восприятия личности ребенка, оценки его способностей и возможностей, его перспектив на будущее. Позитивное изменение содержания рефлексивного и поведенческого компонентов родительской позиции отцов, отражающих

особенности выполнения ими воспитательной функции в семье, происходит в основном после реализации мероприятий, направленных на привлечение отцов к участию в профилактике девиантного поведения подростков, в их гендерной социализации, становлении их личности как субъекта своего развития и актуализации профессионального и личностного самоопределения, а также на оказание отцам помощи в воспитании своего ребенка-подростка в семье, в самостоятельном решении им проблем детско-родительского взаимодействия.

Об эффективности разработанной модели свидетельствуют результаты сравнительного анализа показателей родительского отношения отцов, составивших контрольную и экспериментальную группы до и после эксперимента.

Следует уточнить, что при анализе исходных данных об особенностях родительского отношения респондентов контрольной и экспериментальной групп учитывались показатели степени выраженности у них такого социально желательного типа отношения, как кооперация. В связи с этим, на начало эксперимента между двумя исследовательскими группами различий в показателях степени выраженности стремления к кооперации со своим ребенком-подростком, в его эмоциональном принятии выявлено не было. В конце эксперимента такие различия были зафиксированы на статистически значимом уровне (табл. 16).

Таблица 16

Результаты исследования особенностей родительского отношения респондентов экспериментальной группы к ребенку-подростку до и после формирующего эксперимента

Тип отношения	*До эксперимента*	*После эксперимента*	*t*	*p*
Принятие	12,64 ± 1,70	19,76 ± 2,02	2,70	<0,01
Симбиоз	2,82 ± 0,34	3,32 ± 0,40	0,12	>0,05
Гиперсоциализация	5,63 ± 0,64	3,34 ± 0,42	3,58	<0,01
Инфантилизация	4,62 ± 0,54	3,80 ± 0,44	1,28	>0,05
Кооперация	3,89 ± 0,61	6,54 ± 0,72	3,15	<0,01

В процессе участия в эксперименте у отцов старшеклассников формировались положительные чувства к своему ребенку-подростку, чувство уважения к нему, принятия его таким, каков он есть; они учились видеть в своем ребенке-подростке сильные и слабые стороны характера, учились ценить его достижения, его способности, понимать его интересы и потребности. В результате участия в эксперименте в экспериментальной группе значимо выросли показатели по шкалам «Принятие» ($t = 2,70$, $p < 0,01$) и «Кооперация» ($t = 3,15$, $p < 0,01$) и снизились – по показателям шкалы «Гиперсоциализация» ($t = 3,58$, $p < 0,01$). Многие отцы экспериментальной группы, вследствие воздействия разработанных и реализованных мероприятий, учились поощрять в своем ребенке-подростке самостоятельность и инициативу; руководствуясь рекомендациями, получаемыми от учителей своего ребенка-подростка в школе, они стремились построить своих взаимоотношения с ребенком-подростком на равных, стать ему наставником и партнером по общению.

В контрольной группе такой положительной динамики не наблюдалось (табл. 17).

Таблица 17

Результаты исследования особенностей родительского отношения респондентов контрольной группы к ребенку-подростку до и после формирующего эксперимента

Тип отношения	*До эксперимента*	*После эксперимента*	*t*	*p*
Принятие	14,22 ± 1,70	13,83 ± 2,02	0,84	>0,05
Симбиоз	3,20 ± 0,30	2,92 ± 0,36	0,24	>0,05
Гиперсоциализация	5,45 ± 0,50	6,27 ± 0,72	1,21	>0,05
Инфантилизация	5,34 ± 0,60	4,46 ± 0,58	1,22	>0,05
Кооперация	4,78 ± 0,55	3,64 ± 0,44	1,78	>0,05

Более того, на уровне тенденций мы можем говорить о снижении в контрольной группе среднегрупповых показателей социально одобряемого родительского отношения к ребенку-подростку и повышении – показателей

по шкале «Гиперсоциализация». В течение двух лет, по мере взросления ребенка усиливается его дистанция с отцом. Проблемы, возникающие во взаимоотношениях отца и подростка, становятся источниками стремления отца установить жесткие рамки и правила для подростка, контролировать его поведение и его интересы, занимая при этом позицию «над», «сверху», проявлять авторитарность, понимая под ней проявление «отцовского влияния». Попытки во всем навязать свою волю подростку, однако, не могут принести положительные результаты, вследствие чего наблюдается ухудшение отношений в диаде «отец – подросток».

Разработанные целевые программы способствовали также развитию рефлексивного компонента родительской позиции отцов экспериментальной группы. Об этом свидетельствуют результаты сравнительного анализа самооценки респондентов экспериментальной группы себя как отцов и оценки их как родителей старшеклассниками (рис. 30, 31).

На рисунке 30 представлены результаты такого анализа, выполненного до начала формирующего эксперимента. На рисунке 31 – после формирующего эксперимента.

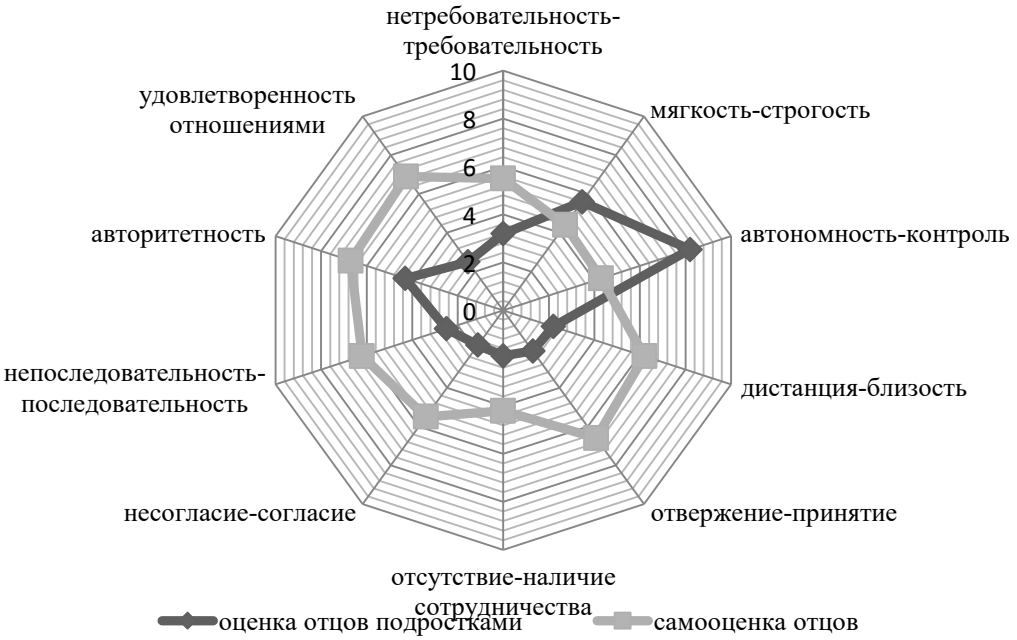

Рис. 30. Соотношение самооценки отцов и их оценки подростками до формирующего эксперимента

Самооценка отцов и оценка их как родителей со стороны их детей-подростков практически диаметрально противоположны. Уже после формирующего эксперимента обозначенные профили отцов и их детей во многом сблизились.

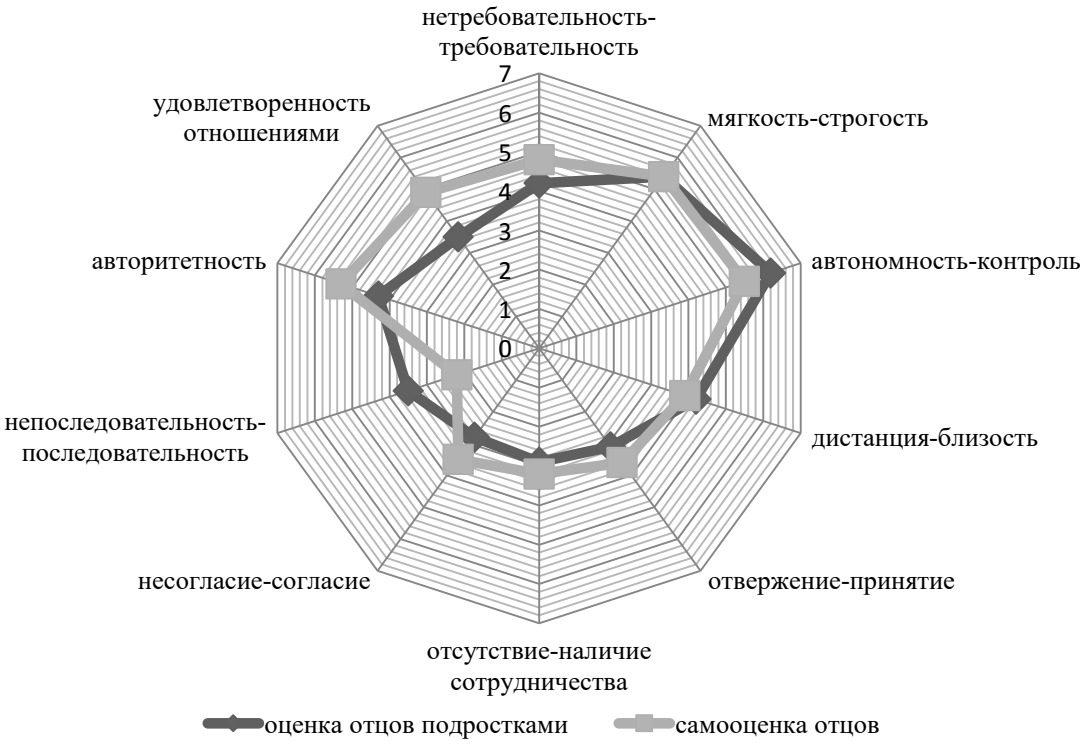

Рис. 31. Соотношение самооценки отцов и их оценки подростками после формирующего эксперимента

Следует обратить внимание на тот факт, что в конце формирующего эксперимента изменились и оценки подростками своих отцов как родителей. Старшеклассники, вследствие участия их родителей в педагогическом эксперименте, стали более удовлетворены отношениями, складывающимися между ними и их отцами, по сравнению с началом эксперимента, выросли показатели авторитетности отца, его близости к подростку, восприятия подростками дистанции и эмоциональной близости в системе «отец – подросток».

В контрольной группе никаких позитивных изменений не произошло, напротив, увеличилась дистанция между самооценкой отцов и оценкой их как родителей, данной их детьми-подростками.

В результате предварительного эмпирического исследования был сделан вывод о том, что родительская позиция отца влияет на личностное и профессиональное развитие подростка. В конце формирующего эксперимента был зафиксирован тот факт, что у подростков экспериментальной группы снизились показатели степени выраженности акцентуированных черт характера, их склонности к девиантному поведению и повысились показатели их профессионального самоопределения (табл. 18, 19, 20).

Таблица 18

Результаты сравнительного анализа показателей склонности к девиантному поведению старшеклассников, составивших экспериментальную группу, до и после эксперимента

Показатели	*До эксперимента*	*После эксперимента*	*t*	*p*
Установка на социально одобряемые ответы	9,9 ± 1,0	8,7 ± 0,9	1,21	>0,05
Склонность к преодолению норм и правил	9,2 ± 0,9	7,4 ± 0,9	1,47	>0,05
Склонность к аддиктивному поведению	10,2 ± 1,1	7,2 ± 0,7	2,55	<0,01
Склонность к саморазрушающему поведению	7,7 ± 0,8	6,4 ± 0,6	1,33	>0,05
Склонность к агрессивному поведению	12,4 ± 1,3	7,6 ± 0,9	3,63	<0,001
Волевой контроль эмоциональных реакций	10,2 ± 1,2	7,5 ± 0,7	2,25	<0,05
Склонность к делинквентному поведению	9,8 ± 1,0	5,7 ± 0,6	3,54	<0,001

Необходимо отметить, что в контрольной группе, пусть и на уровне тенденций, было также замечено снижение показателей склонности старшеклассников к девиантному поведению. Однако такое снижение на достоверном уровне различий зафиксировано именно в экспериментальной группе, что свидетельствует об укреплении взаимосвязей между уровнем

сформированности у отцов старшеклассников ответственной родительской позиции и особенностями личностного и профессионального развития их детей-подростков.

Таблица 19

Результаты сравнительного анализа показателей акцентуированных черт личности старшеклассников экспериментальной группы до и после формирующего эксперимента

Типы акцентуаций характера	*До эксперимента*	*После эксперимента*	*t*	*p*
Демонстративный тип	7,0 ± 0,7	5,5 ± 0,6	2,00	<0,05
Педантичный тип	4,5 ± 0,5	4,8 ± 0,5	0,56	>0,05
Застревающий тип	6,9 ± 0,7	5,7 ± 0,6	1,46	<0,05
Возбудимый тип	6,2 ± 0,6	4,8 ± 0,5	2,02	<0,05
Гипертимический тип	6,7 ± 0,6	6,8 ± 0,7	0,32	>0,05
Дистимический тип	6,5 ± 0,6	5,0 ± 0,5	1,76	>0,05
Тревожный тип	6,0 ± 0,6	4,4 ± 0,4	1,99	<0,05
Циклотимный тип	5,9 ± 0,6	4,3 ± 0,4	1,60	>0,05
Аффективно-экзальтированный тип	6,4 ± 0,6	4,3 ± 0,5	2,12	<0,05
Эмотивный тип	5,9 ± 0,6	5,5 ± 0,6	0,84	>0,05

Таблица 20

Результаты сравнительного анализа показателей статусов профессиональной идентичности старшеклассников экспериментальной группы до и после формирующего эксперимента

Типы акцентуаций характера	*До эксперимента*	*После эксперимента*	*t*	*p*
Неопределенная идентичность	7,74 ± 0,9	12,34 ± 1,3	2,91	<0,01
Навязанная	8,64 ± 0,9	14,28 ± 1,5	3,21	<0,01
Мораторий	11,37 ± 1,2	13,29 ± 1,4	1,04	>0,05
Сформированная	9,66 ± 1,0	4,18 ± 0,5	4,89	<0,001

Таким образом, результаты педагогического эксперимента свидетельствуют об эффективности реализации разработанной модели

формирования у отцов старшеклассников ответственной родительской позиции в процессе взаимодействия школы и семьи.

Резюме по третьей главе

1. Модель формирования у отцов старшеклассников ответственной родительской позиции в процессе взаимодействия школы и семьи представляет собой целостную систему, в которой схематично представлены как цели, задачи и функции организации взаимодействия с отцами обучающихся, так и алгоритм и способы их достижения, критерии и показатели их эффективности.

2. Алгоритм обозначенного педагогического процесса состоит в последовательной реализации комплекса мер, предпринимаемых педагогом (классным руководителем) и ориентированных на:

1) формирование готовности отцов к взаимодействию с учителями своих детей;

2) развитие заинтересованности отцов в контактах со школой;

3) привлечение отцов к участию в профилактике девиантного поведения подростков, в их гендерной социализации, становлении их личности как субъекта своего развития и актуализации профессионального и личностного самоопределения;

4) оказание помощи отцам обучающихся в выполнении своих воспитательных функций, в решении проблем детско-родительских отношений, что предполагает создание необходимых условий для осознания родителями-отцами своего воспитательного потенциала и ресурсных возможностей, для самоизменения их личности как субъектов воспитания и обучения, их самосовершенствования и саморазвития.

3. Эффективными технологиями реализации модели и целенаправленных программ формирования у отцов старшеклассников ответственной родительской позиции в процессе взаимодействия школы и семьи являются технологии рефлексивного тренинга, включающего в себя технологии организации и проведения креативных сессий, ориентированных на развитие рефлексивных способностей, технологии деловых имитационных

игр, позволяющих в реальной практико-типичной ситуации корректировать отношение отцов к детям-подросткам, а также формировать у них навыки совместного решения разнообразных задач личностного и профессионального самоопределения, технологии тайм-менеджмента, ориентированные на развитие способности к самоорганизации своей деятельности, технологии интенсивных семинаров, активизирующих механизмы саморазвития личности, технологии «двойной петли рефлексии».

4. Основными принципами формирования у отцов старшеклассников ответственной родительской позиции в процессе взаимодействия школы и семьи являются ориентация на реализацию индивидуально-дифференцированного подхода, учет особенностей личности отца, опора на имеющийся у него воспитательный потенциал, принципы активности в деятельности, принципы коррекции на практике, а также принципы объективности, конгруэнтности, позитивной направленности и субъектности.

5. Разработанная целостная модель формирования у отцов старшеклассников ответственной родительской позиции в процессе взаимодействия школы и семьи была внедрена в практику деятельности образовательных организаций основного общего образования и показала свою эффективность, что дает основания для утверждения необходимости и целесообразности ее использования в целях совершенствования системы школьно-семейных отношений.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование посвящено актуальной и вместе с тем достаточно сложной проблеме – проблеме формирования у отцов старшеклассников ответственной родительской позиции в процессе взаимодействия школы и семьи. Следует акцентировать внимание на том факте, что обозначенная проблема интегрирует в себе три важных вопроса: вопрос о том, как привлечь отцов старшеклассников к участию в воспитании собственных детей-подростков, как вовлечь их в образовательный процесс школы и как помочь им в выполнении своей воспитательной функции, если такого запроса от отцов не поступает.

Сложность проблемы исследования обусловила поиск адекватных путей ее решения, тех методологических подходов, которые могут стать методологической основой организации и проведения комплексного и многогранного исследования. Такими методологическими подходами в нашем исследовании являются:

– системный подход (В.Г. Афанасьев, Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, М.А. Данилов, Т.А. Ильина, И.Ф. Исаев, Ф.Ф. Королев, А.Г. Кузнецова, П.И. Пидкасистый, В.Н. Садовский, В.А. Сластенин и др.), согласно которому родительская позиция старшеклассника представлена как сложное системное явление, характеризующееся своеобразием взаимосвязанных между собой структурных компонентов;

– комплексный подход (П.К. Анохин, Л.С. Выготский, И.С. Марьенко, В.П. Океанов, С.В. Чебанов и др.), в рамках которого разрабатывалось содержательно-технологическое обеспечение реализации комплексной модели, что предполагало определение форм, средств и методов воздействия на сознание, чувства и поведение отцов, воспитывающих детей старшего школьного возраста;

– личностный подход (Н.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская, А.К. Маркова, А.А. Плигин, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.), с позиций

которого отцы старшеклассников рассматриваются как субъекты развития и трансформации своей родительской позиции;

– деятельностный подход (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, А.Н. Никифоров и др.), ориентированный на организацию совместной деятельности школы и отцов обучающихся старших классов по обучению и воспитанию старшеклассников, в процессе которого формируется ответственная родительская позиция самих отцов по отношению к своему ребенку-подростку и к его учителям;

– средовой подход (Ю.С. Мануйлов, Л.В. Волкова, Е.В. Боровская и др.), предполагающий создание специальной социокультурной среды управления процессами формирования и развития учащихся.

С позиций обозначенных методологических подходов, было построено исследование, включающее в себя три основных этапа.

Первый этап исследования был посвящен теоретическому анализу современных представлений о влиянии родительской позиции на развитие личности ребенка-подростка, о роли и функциях отца в воспитании детей старшего школьного возраста. На основе результатов теоретического анализа раскрыты сущностные и содержательные характеристики ответственной родительской позиции отцов старшеклассников, представленной как системное образование их личности, отражающее степень и характер участия отцов в воспитании и школьной жизни своего ребенка-подростка. Результаты обзорно-аналитического исследования позволяют также определить структурно-содержательные характеристики феномена родительской позиции отца старшеклассника, которые отражают особенности отношения отцов к отцовству, к себе как к родителю, к ребенку-подростку, к школе и школьно-семейному взаимодействию в целом. На основании результатов теоретического анализа были разработаны критерии и показатели ответственной родительской позиции отцов старшеклассников, которые использовались в организации и проведении эмпирического и экспериментального исследования.

Второй этап включал в себя две серии эмпирического исследования, в процессе которого были выявлены особенности родительской позиции отцов старшеклассников и проблемы организации взаимодействия с ними учителей средних общеобразовательных школ. Результаты эмпирического исследования позволили прийти к заключению о том, что большинство современных отцов старшеклассников характеризуются разрушительной родительской позицией, отражающей их неготовность как к полноценному участию в воспитании собственных детей, так и к взаимодействию с их учителями и классными руководителями. В то же время в процессе эмпирического исследования было выявлено, что большинство современных учителей так же, как и большинство отцов старшеклассников, имеют достаточно стереотипное представление о содержании, формах и методах организации взаимодействия с отцами старшеклассников, что становится серьезным препятствием к оптимизации школьно-семейных отношений.

Выводы, сделанные в процессе обзорно-аналитического и эмпирического исследований, легли в основу разработки целостной модели формирования у отцов старшеклассников ответственной родительской позиции в процессе взаимодействия школы и семьи.

В экспериментальной части исследования разработанные модель и организационно-технологическое ее обеспечение внедрялись в педагогический процесс общеобразовательных организаций в течение двух учебных годов. Педагогический эксперимент включал в себя констатирующий, формирующий и итоговый этапы. На формирующем этапе было проведено 28 мероприятий, в рамках реализации четырех целевых программ, разработанных в соответствии с экспериментальной моделью. Педагогический эксперимент включал в себя также организацию и проведение курсов повышения квалификации учителей старших классов по программе дополнительного профессионального образования «Педагогические технологии организации взаимодействия с отцами обучающихся старших классов».

По итогам проведенного эксперимента, можно говорить о том, что разработанная модель показала свою эффективность на практике, а потому она может быть использована в практике деятельности образовательных организаций общего образования.

Проведенное исследование позволило достичь реальных результатов в изменении родительской позиции отцов современных школьников. Более половины принявших участие в педагогическом эксперименте отцов изменили свою позицию по отношению к своим детям-подросткам и их учителям. В процессе эксперимента произошли статистически достоверные позитивные изменения в отношении отцов к отцовской роли и внутрисемейным функциям, в отношении к себе как родителю старшего подростка, к своему ребенку-подростку, обучающемуся в старших классах, к его учителям и школьно-семейному взаимодействию в целом. Возросли показатели готовности отцов к участию в воспитательном процессе как в школе, так и в семье, снизились показатели негармоничного стиля воспитания подростка в семье: повышенной моральной ответственности, эмоционального отвержения, жестокого обращения, уклонения от воспитания, доминирующей и потворствующей гиперпротекции.

В конце формирующего эксперимента изменились и оценки подростками своих отцов как родителей. Обучающиеся старших классов, вследствие участия их родителей в педагогическом эксперименте, стали более удовлетворены отношениями, складывающимися между ними и их отцами, по сравнению с началом эксперимента, выросли показатели авторитетности отца, его близости к подростку, восприятия подростками дистанции и эмоциональной близости в системе «отец – подросток».

В процессе исследования были сделаны следующие основные **выводы**:

1. Родительская позиция отца старшеклассника отражает особенности его отношения к отцовству как к социокультурному феномену, к себе как к родителю, к ребенку-подростку и с ребенком-подростком, а также к факту его обучения в школе и к школьно-семейному взаимодействию в целом.

2. Ответственная родительская позиция отцов старшеклассников предполагает наличие у них готовности и способности к полноценному участию в воспитании подростка как в условиях семьи, так и в условиях школы.

3. Формирование у отцов старшеклассников ответственной родительской позиции осуществляется в процессе реализации специально разработанной модели, раскрывающей цели, задачи и функции организации взаимодействия с отцами обучающихся, а также алгоритм и способы их достижения, критерии и показатели их эффективности.

4. Алгоритм формирования ответственной позиции отцов старшеклассников состоит в последовательной реализации комплекса мер, предпринимаемых педагогом (классным руководителем) и ориентированных на: 1) формирование готовности отцов к взаимодействию с учителями своих детей; 2) развитие заинтересованности отцов в контактах со школой; 3) привлечение отцов к участию в воспитательном процессе школы; 4) оказание помощи отцам в выполнении внутрисемейной воспитательной функции и оптимизации детско-родительских отношений.

5. Педагогическими принципами реализации модели являются непрерывность и системность предпринимаемых мер, отказ от их эпизодичности и ориентации на имеющийся родительский запрос, учет воспитательного потенциала и личностных особенностей отцов обучающихся, соблюдение принципов активности в деятельности, коррекции на практике, а также принципов объективности, конгруэнтности, позитивной направленности и субъектности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абраменкова, В.В. Социальная психология детства в контексте развития отношений ребенка в мире / В.В. Абраменкова // Вопросы психологии. 2002. – № 1. – С.3–17.

2. Абрамова, Г.С. Возрастная психология / Г.С. Абрамова. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 432 с. – ISBN 5-8291-0071-1.

3. Авдулова, Т.П. Подростки в информационном пространстве / Т.П. Авдулова // Психология обучения. 2010. – № 4. – С. 28–38.

4. Адлер, А. Воспитание детей. Взаимодействие полов / А. Адлер / Пер. с англ., А.А. Валеева и Р. А. Валеевой. (The Education of Children. Gateway Editions, Ltd South Bend Indiana, 1978). –Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 448 с. – ISBN 5-222-00308-6.

5. Акиньшина, Н.В. Особенности представлений об отцовстве у молодых отцов / Н.В. Акиньшина // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки, 2011. –Т.10, № 12 (107). – С. 271–278.

6. Акутина, С.П. Формирование осознанного родительства у старшеклассников как духовно-нравственный императив / С.П. Акутина // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки, 2009. – № 1(9). – С. 133–142.

7. Акутина, С.П. Формирование у старшеклассников семейных духовно-нравственных ценностей во взаимодействии семьи и школы: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Акутина Светлана Петровна; Нижегородский государственный университет. – Нижний Новгород. 2010. – 49 с. – Место защиты: Нижегородский государственный университет.

8. Алексеева, Э.Р. Анализ семейных форм социального родительства в современной России / Э.Р. Алексеева // Вестник Башкирского университета. Серия «Философия, социология, политология и культурология», 2008. –Т.13, №3. – С. 644–649.

9. Алексеева, Е.П. Родительское собрание / Е.П. Алексеева, Л.П. Кибардина – М., 2002. – 88с.

10. Алешина, Ю.Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование / Ю.Е. Алешина. – М.: Класс, 2004. – 202 с. – ISBN 5-86375-111-8.

11. Амонашвили, Ш.А. Размышления о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. – М.: Издат. Дом Шалвы Амонашвили, 2001. – 463 с. – ISBN 5-89147-001-2.

12. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. / Б.Г. Ананьев. – М.: Педагогика, 1980. Т.1. – 232 с.; Т.2 – 288 с.

13. Андреева, Г.М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2008. – 375 с.

14. Андреева, Т.В. Влияние отношения отца на формирование личности дочери / Т.В. Андреева, С.О. Муромцева // Психологические проблемы современной семьи: материалы IVМеждународной научно-практической конференции (г. Москва, 2009). – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2009. – С. 35–39.

15. Арнаутова, Е.П. Общение с родителями: зачем? как? / Е.П. Арнаутова, В.М. Иванова. – М.: Профессиональное образование, 1993. – 59 с.

16. Арутюнян, М. Педагогический потенциал семьи и проблема социального инфантилизма молодежи / М. Арутюнян // Отец в современной семье. – Вильнюс, 1988. – С. 26–33.

17. Архиреева, Т.В. Мотивация к отцовству как детерминанта отношения отца к ребенку / Т.В. Архиреева, Е.В. Полевая // Семейная психология и семейная терапия. 2006. – № 1. – С. 75–89.

18. Асмолов, А.Г. Социальная компетентность классного руководителя: режим совместной деятельности / А.Г. Асмолов; под ред. А.Г. Асмолова, Г.У. Солдатовой. – М.: Учебная кн. БИС, 2007. – 160 с. – ISBN 978-5-948-34038-8.

19. Бабанский, Ю.К. Комплексный подход в воспитательной работе с подростком / Ю. К. Бабанский. – М.: Знание, 1979. – 116 с.

20. Баджаева, З.М. Педагогическое взаимодействие семьи и образовательного учреждения в нравственном воспитании подростка:13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Баджаева Зарема Магомедовна; Дагестанский государственный педагогический университет. – Махачкала. 2011. – 21 с. – Место защиты: Дагестанский государственный педагогический университет.

21. Байярд, Р.Т. Ваш беспокойный подросток. Практическое руководство для отчаявшихся родителей / Р.Т. Байярд, Д. Байярд; пер. с англ. А.Б. Орлова. – М.: Академический проект, 2018. – 220 с. – ISBN 978-5-8291-2172-3.

22. Баринова, Е.С. Особенности семейного самосознания мужчины / Е.С. Баринова, Н.Н. Васягина // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2019. – № 1. – С. 17–28.

23. Баринова, Л.В. Проблемы взаимодействия школы и семьи в трудах отечественных педагогов в XIX веке / Л.В. Баринова // Вестник Кемерского государственного университета. – 2014. – Т. 1., № 3 (59).– С. 60–64.

24. Бедерханова, В.П. Становление личностно-ориентированной позиции педагога: монография. – Кубанский государственный университет, – Краснодар, 2001. – 218 с.

25. Белоус, О.В. Проблема содержания семейных отношений и отношения молодежи к феномену семьи / О.В. Белоус, Л.В. Саркисян // Психологические проблемы современной семьи: материалы

IIIМеждународной научной конференции: в 2 ч. (г.Москва, 2007) – М., 2007. – Ч. 1. – 536 с.

26. Борытко, Н.М., Мацкайлова, О.А. Становление субъектной позиции учащихся в гуманитарном пространстве урока : монография. – изд-во Волгоградского государственного университета, – Волгоград. 2002. – 132 с.

27. Берн, Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы:пер. с англ. / Э. Берн; общ. Ред. М.С. Мацковского. – СПб.: Лениздат, 1992. – 399 с. – ISBN 5-289-01230-3.

28. Бим-Бад, Б.М. Модернизация института семьи: социологический, экономический и антрополого-педагогический анализ / Б.М. Бим-Бад, С.Н. Гавров. – М.: Интеллектуальная книга: Новый хронограф, 2010. – 351 с. – ISBN 978-5-94881-139-0.

29. Бирюкова, Л.А. Особенности развития субъектности в ранней юности [Электронный ресурс] / Л.А. Бирюкова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2007. – Т. 18, № 44. – С. 322–326.

30. Бодалев, А.А. Семья в психологической консультации: опыт и проблемы психологического консультирования / А.А. Бодалев, В.В. Столин, Е.Т. Соклова и др.; под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.

31. Бонкало, Т.И. Социально-психологическая помощь семье в образовательном учреждении: монография / Т.И. Бонкало. – Коломна: МГОСГИ, 2010. – 231 с. – ISBN 978-5-98492-080-3.

32. Бонкало, Т.И. Социально-психологический патернализм школы и семьи: методология, теория, практика: монография / Т.И. Бонкало. – Коломна: МГОСГИ, 2011. – 349 с. – ISBN 978-5-98492-120-6.

33. Борисенко, Ю.В. Психология отцовства / Ю.В. Борисенко. – М.– Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2007. – 220 с. – ISBN 978-5-91070-015-8.

34. Борисенков, В.П. Институт семьи и семейная политика в современной России: проблемы, тенденции и перспективы / В.П. Борисенков, О.В. Гукаленко // Науковедение. 2014. – №5 (24). – С.159.

35. Бортникова, Л.Г. Динамика развития рефлексивности самооценки в зависимости от особенностей внутренней позиции школьника: 19.00.07 «Практическая психология»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Бортникова Любовь Григорьевна; Сургутский государственный педагогический институт. – М., 2000. – 18 с. – Место защиты: Московский педагогический государственный университет.

36. Бочарова, В.Г. Научно-педагогическая концепция взаимодействия школы и других социальных институтов во внешкольном воспитании учащихся // Социально-педагогические проблемы взаимодействия государственных учреждений и общественности во внешкольном воспитании учащихся: сборник научных трудов / под ред. В.Г. Бочаровой, М.М. Плоткина. – М.: НИИОП, 1981.

37. Брага, Е.О. Отсутствие отца в семейной структуре как детерминанта представлений об отцовстве // Современные проблемы науки и образования. 2013. – № 2. – URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id=9075 (дата обращения: 24.10.2020).

38. Вагапова, А.Р. Представления о материнстве/отцовстве и родительские установки у молодежи / А.Р. Вагапова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2015. – Т. 4.,Вып. 2(14). – С. 172–178.

39. Варга, А.Я. Структура и типы родительского отношения: 19.00.07 «Практическая психология»: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Варга Анна Яковлевна; Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова. – М., 1986. – 18 с.

40. Вассерман, Л.И. Психологическая методика «Подростки о родителях» и ее практическое применение: методическое пособие / Л.И. Вассерман, И.А. Горьковская, Е.Е. Ромицына. –М.: Фолиум, 1995. – 53 с.

41. Вейнингер О. Пол и характер / О. Вейнингер. – М.: Терра, 1992. – 480 с. – ISBN 5-85255-115-5.

42. Венгер, А.Л. Психология развития: словарь в шести томах / А.Л. Венгер / ред. А.Л. Венгер. – М.: PerSe, 2005. – 175с. – ISBN 5-9292-0136-6.

43. Виниченко, М.А. Психологические особенности развития направленности личности старших школьников в разных социокультурных условиях // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2014. – № 8–2. – С. 65–68. – URL: https://applied-research.ru/ru/article/view?id=5584 (дата обращения: 03.10.2020).

44. Винникот, Д.В. Разговор с родителями / Д.В. Винникотт /Пер. с англ. М.Н. Почукаевой, В.В. Тимофеева.– М.: Класс, 1995. – 92 с. – ISBN 5-86375-009-X.

45. Волков, Г.Н. Этнопедагогика / Г.Н. Волков. – М.: Академия, 1999. – 168 с. – ISBN 5-7695-0413-7.

46. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти томах / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – 487 с.

47. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т.4. Ч.1. Педология подростка / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – С. 6–243.

48. Генварева, Ю.А. Взаимодействие школы и семьи как фактор самореализации подростка: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Генварева Юлия Анатольевна; Оренбургский государственный педагогический университет. – Оренбург, 2010. – 23 с. – Место защиты: Оренбургский государственный педагогический университет.

49. Гиппенрейтер, Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? /Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: Сфера, 2009. – 240 с. – ISBN 5-17-040867-6 (АСТ).

50. Гребенников, И.В. Повышение педагогической культуры родителей как основа совершенствования семейного воспитания: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Гребенников Иван

Васильевич; Научно-исследовательский институт общей педагогики АПН СССР. – М., 1971. – 190 с.

51. Грицай, Л.А. Социальное измерение современного российского родительства / Л.А. Грицай // Вестник Института социологии. 2011. – № 2. – С. 187–201.

52. Гурко, Т.А. Брак и родительство в России / Т.А. Гурко. – М.: Ин-т социологии РАН, 2008. – 326 с. – ISBN 978-5-89697-139-9.

53. Гурко, Т.А. Вариативность представлений в сфере родительства / Т.А. Гурко // Социологические исследования. 2000. – №11. – С.90–97.

54. Дементьева, И.Ф. Негативные факторы воспитания детей в неполной семье / И.Ф. Дементьева // Социологические исследования. 2001. – №11. – С.108–113.

55. Демчук, Н.А. Влияние родительской семьи на психологическую готовность юношей к отцовству / Н.А. Демчук // Психологические проблемы современной семьи: материалы II Всероссийской научно-практической конференции. – М., 2005. – С. 336–340.

56. Десятникова, Ю.М. Психологическое состояние старшеклассников при изменении социального окружения / Ю.М. Десятникова // Вопросы психологии. – 1995. – С.18–25.

57. Дружинин, В.Н. Психология семьи / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2006. – 176 с. – ISBN 5-469-00131-8.

58. Друзья, семья, честная жизнь: жизненные приоритеты россиян // ВЦИОМ [сайт]. – 2014. – URL: http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=112593.(Дата обращения: 20.10.2014).

59. Евсеенко, Ю.В. Система отношений в диаде «отец-ребенок» как фактор развития личности / Ю.В. Евсеенко, А.Г. Портнова // Семейная психология и семейная терапия. 2003. – № 4. – С.30–48.

60. Евсеенкова, Ю.В. Отцовство как структурно-динамический феномен / Ю.В. Евсеенкова, А.Г. Портнова // Сибирская психология сегодня:

сборник научных трудов, Кемеровский государственный университет, 2004: Кузбассвузиздат. – С. 104–110.

61. Елизаров, А.Н. Телефон доверия: работа психолога-консультанта с родителями в ситуации родительско-юношеских конфликтов / А.Н. Елизаров // Вопросы психологии. 1995. – №3. – С. 38–49.

62. Ермихина, М.О. Формирование осознанного родительства на основе субъективно-психологических факторов: 19.00.07 «Педагогическая психология»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Ермихина Марина Олеговна; Казанский государственный технологический университет им. А.Н. Туполева. – Казань, 2004. – 22 с. – Место защиты: Казанский государственный технологический университет им. А.Н. Туполева.

63. Жигалин, С.С. Формирование адекватных родительских позиций как способ коррекции воспитательной практики семьи подростка: 19.00.07 «Педагогическая психология»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Жигалин Станислав Сергеевич; Курганский государственный университет. – Курган, 2004. – 26 с. – Место защиты: Уральский государственный университет им. А.М. Горького.

64. Замолоцких, Е.Г. Теория и практика взаимодействия основной общеобразовательной школы и семьи в формимровании культуры межличностного общения школьников: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Замолоцких Елена Геннадиевна; ФГ НУ «Институт общего образования». – Москва, 2005. – 49 с. – Место защиты: Московский государственный открытый педагогический университет им. М.А. Шолохова.

65. Захаров, А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия / А.И. Захаров. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 448 с. – ISBN 5-89815-704-2.

66. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / Э.Ф. Зеер, О.А. Рудей. – М.: МПСУ, Воронеж: МОДЕК, 2008. – 254 с. – ISBN 978-5-9770-0103-8 (МПСИ).

67. Зиновьева, Н.О. Взаимодействие школьного психолога с родителями в ситуации сотрудничества семьи и школы: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Зиновьева Наталья Олеговна; Санкт-Петербургский государственный университет педагогического мастерства. – СПб, 1999. – 19 с. – Место защиты: Санкт-Петербургский государственный университет педагогического мастерства.

68. Игнатова, О.В. Семейное воспитание как фактор развития готовности к отцовству у старшеклассников: 19.00.07 «Педагогическая психология»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Игнатова Олеся Викторовна; Московский психолого-социальный институт. – Москва, 2011. – 23 с. – Место защиты: Московский психолого-социальный институт.

69. Ильин, Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 544 с. – ISBN 5-318-00459-8.

70. Иргит, Е.Л. Роль отца в формировании личности детей / Е.Л. Иргит // Вестник Тувинского государственного университета. Социальные и гуманитарные науки. 2013. – №1. – С. 53–58.

71. Казарян, М.Ю., Сайфугалиева, А.И. Вопросы эмоционального состояния детей в неполных семьях // Психологические проблемы современной российской семьи: материалы IIвсероссийской научной конференции (25–27 октября 2005):в 3-х ч. / под общ.ред. В.К. Шабельникова и А.Г. Лидерса. – М.: МГУ, Ч.2. – 2005.

72. Каленов, А.А. Особенности субъектности старшеклассников: теоретический аспект / А.А. Каленов // Образование: прошлое, настоящее и будущее: материалы II Международной научной конференции (г. Краснодар,

февраль 2017 г.). — Краснодар: Новация, 2017. – С. 3–6. – URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/211/11732/ (дата обращения: 03.10.2019).

73. Калина, О.Г. Влияние образа отца на эмоциональное благополучие и полоролевую идентичность подростков: 19.00.13 «Психология развития, акмеология»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Калина Олег Геннадьевич; Московский городской психолого-педагогический институт. – Москва, 2007. – 25 с. – Место защиты: Московский городской психолого-педагогический институт.

74. Калинина, Р.Р.Диагностика родительской позиции / Р.Р. Калинина, Р.И. Санева // Сборник научных статей преподавателей Псковского Вольного института. – Псков: Псковский вольный институт, 2004. – ISBN 5-7522-0225-6.

75. Капралова, Р.М. Работа классного руководителя с родителями / Р.М. Капралова. – М.: Просвещение, 1980. – 190 с.

76. Капцова, Е.А. Особенности самосознания подростков при различном восприятии семейной ситуации: 19.00.05 «Социальная психология»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Капцова Елена Анатольевна; Московский городской социальный университет. – Москва, 2002. – 27 с. – Место защиты: Московский городской социальный университет.

77. Карабанова, О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учебное пособие / О.А. Карабанова. – М.: Владос–Пресс, 2004. – 342 с.

78. Карельская, Л.П. Формирование у студентов компетенций «ответственное родительство» / Л.П. Карельская // Крымский научный вестник. – 2015. – № 4. – С. 226–234.

79. Карташев, Н.В. Становление отечественной педагогики взаимодействия образовательного учреждения и семьи в воспитании ребенка / Н.В. Карташев // Вестник Брянского государственного университета. 2012. – №1-1. – С.128–137.

80. Кле, М. Психология подростка (психосексуальное развитие): Пер. с фр. / М. Кле– М.: Педагогика, 1991. – 171 с. – ISBN 5-7155-0327-2.

81. Коблева, С.Я. Учет возрастных психологических особенностей старшеклассников / С.Я. Коблева // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2006. – № 2. – С. 180–182.

82. Коваленко, Т.В. Моделирование взаимодействия семьи и школы в условиях современного начального образования: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Коваленко Татьяна Владимировна; Омский государственный педагогический университет. – Омск, 2016. – 22 с. – Место защиты: Омский государственный педагогический университет.

83. Ковалёва, Е.О. Образ идеального отца: особенности представлений у юношей // Современные проблемы науки и образования. 2014. – №1. – URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id=12236 (дата обращения: 25.09.2019).

84. Кон, И.С. Отцовство как социокультурный институт / И.С. Кон // Педагогика. – 2005. – №9. – С. 3–16.

85. Кон, И.С. Материнство и отцовство в историко-этнографической перспективе / И.С. Кон // Советская этнография.1987. – № 6. – С. 26–37.

86. Кон, И.С. Психология старшеклассника / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1980. – 191 с.

87. Кочубей, Б.И. Мужчина и ребёнок / Б.И. Кочубей. – М.: Знание, 1990. – 421с. – ISBN 5-07-000794-7.

88. Кричевская, Е.В. Историко-культурные представления о роли отца в российской семейной традиции: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Кричевская Елена Вадимовна; Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена.

– СПб, 2009. – 18 с. – Место защиты: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена.

89. Крупская, Н.К. О воспитании и обучении: сб. избран.пед. произведений / Н.К. Крупская; сост.: Н.А. Константинов, Н.А. Зиневич. – М.: Учпедгиз, 1946. – 320 с.

90. Курилович, Н.В. Приоритетные направления работы со старшеклассниками в общеобразовательной школе с целью формирования у них ценностного отношения к родительству средствами социального воспитания / Н.В. Курилович, Н.Ю. Баранова // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. – 2017. – Т. 22, Вып. 4 (168). – С.14–21.

91. Кучуб, Н.А. Ценностное взаимодействие семьи и школы в преодолении асоциальности поведения подростков: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Кучуб Наталья Анатольевна; Оренбургский государственный университет. – Оренбург, 2009. – 22 с. – Место защиты: Оренбургский государственный университет.

92. Левченко, А.В. Представления о собственном отцовстве у мужчин и факторы, их обусловливающие: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Левченко Анна Викторовна; Кубанский государственный университет. – Краснодар, 2009. – 26 с.– Место защиты: Кубанский государственный университет.

93. Лидерс, А.Г. Психологическое обследование семьи / А.Г. Лидерс. – М.: МОДЭК, 2007. – 432 с. ISBN 978-5-7695-4513-9.

94. Макаренко, А.С. Воспитание в семье и школе: Т.4. Педагогические работы 1936–1939 / А.С. Макаренко. – Марбург: Святой Макаренко.

95. Макушина, О.П. Психологическая зависимость подростков от их родителей: 19.00.13 «Психология развития, акмеология»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук /

Макушина Ольга Петровна; Психологический институт. – Москва, 2001. – 21 с.

96. Мальковская, Т.Н. Воспитание социальной активности старшего школьника: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Мальковская Татьяна Николаевна. – Ленинград, 1974.

97. Малышева, Е.В. Взаимодействие семьи и школы в становлении профессионального выбора старшеклассников: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Малышева Елена Владимировна; Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. – СПб; Ярославль, 2002. – 23 с. – Место защиты: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского.

98. Марковская, И.А. Опыт проведения тренинга взаимодействия родителей с детьми / И.А. Марковская // Журнал практического психолога. 1988. – №2. – С.67–78.

99. Марьенко, И.С. Комплексный подход к постановке всего дела воспитания и его роль в формировании активной жизненной позиции подрастающего поколения / И.С. Марьенко // Советская педагогика. 1979. – № 10. – С.125.

100. Материнство и отцовство сквозь призму времени и культур: материалы Девятой международной научной конференции РАИЖИ и ИЭА РАН (13–16 октября 2016 г., Смоленск): в 2 т. / отв. ред. Н.Л. Пушкарева, Н.А. Мицюк. Смоленск – М.: СмолГУ, ИЭА РАН, 2016. – Т. 2. – 444 с.

101. Миляева, В.Р. Психолого-педагогическая технология взаимодействия семьи и школы: 19.00.07 «Педагогическая психология»:автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Миляева Валерия Робертовна; Иркутский

государственный педагогический университет. – Иркутск, 1998. – 22 с. – Место защиты: Иркутский государственный педагогический университет.

102. Минаева, А.В. Отчуждение в подростковом возрасте и проблема его преодоления: 19.00.07 «Педагогическая психология»:автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Минаев Алексей Викторович; Московский педагогический государственный университет. – Москва, 1998. – 22 с. – Место защиты: Московский педагогический государственный университет.

103. Минияров, В.М. Психология семейного воспитания / В. М. Минияров. – М.: МПСИ, 2000. – 256с. – ISBN 5-89395-255-3.

104. Миняйло, И.Н. Формирование культуры взаимодействия семьи и школы: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»:автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Миняйло Ирина Николаевна; Московский педагогический государственный университет. – Москва, 2009. – 24 с. – Место защиты: Московский педагогический государственный университет.

105. Миронова, Ю.Г. Представления о родительстве в структуре матримониального поведения современной студенческой молодежи / Ю.Г. Миронова, Н.А. Тырнова // Общество: социология, психология, педагогика. 2017. – № 10. – С. 36–40.

106. Михайлова, А.И. Социокультурная детерминация родительства: отцовский вариант / А.И. Михайлова // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Социологические науки. 2010. – С. 169–172.

107. Молодцева, Ю.В. Влияние взаимодействия школы и семьи на становление ценностного отношения современного подростка к учению: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Молодцева Юлия Викторовна; Карельская государственная педагогическая академия. – СПб; Петрозаводск, 2010. – 22 с.

– Место защиты: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена.

108. Мустафаева, Д.Ш. Подготовка будущего учителя к формированию ценностного отношения старшеклассников к созданию полноценной семьи: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Мустафаева Диана Шарафудиновна; Дагестанский государственный педагогический университет. – Махачкала; Петрозаводск, 2011. – 22 с. – Место защиты: Дагестанский государственный педагогический университет.

109. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В.С. Мухина. – М.: Академия, 1999. – 456 с. – ISBN 5-7695-0408-0.

110. Мясищев, В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясищев. – М.; Воронеж: Институт практической психологии; НПО «Модэк», 1995. – 364 с. – ISBN 978-5-89502-790-5 (МПСИ).

111. Наркевич, Н.Ю. Формирование социальной активности школьника в условиях взаимодействия школы и семьи: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Наркевич Наталья Юрьевна; Волжский государственный инженерно-педагогический институт. – Нижний Новгород, 2007. – 23 с. – Место защиты: Волжский государственный инженерно-педагогический институт.

112. Нартова-Бочавер, С.К. 140 вопросов семейному психологу / С.К. Нартова-Бочавер, Г.К. Кислицина, А.В. Потапова. – М.: Генезис, 2002. – 355 с. – ISBN 5-85297-052-2.

113. Образ идеальной семьи // ФОМ: сайт. – URL: http://fom. ru/Rabota-i-dom/11024 (дата обращения: 23.10.2014).

114. Овсянникова, Е.А. Ценностные ориентации отцов с разными родительскими установками / Е.А. Овсянникова // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2016. – Т.2. – № 2. – С.28–33.

115. Овчарова, Р.В. Психология родительства: учебное пособие для студентов ВУЗов / Р.В. Овчарова. – М.: Академия, 2005. – 362 с. – ISBN 5-7695-1916-9.

116. Павлов, И.В. Психология отцовства: обзор исследований и некоторые выводы о современном состоянии проблемы / И.В. Павлов // Перинатальная психология и психология родительства. 2008. – № 4. – С. 78–95.

117. Падурина, Е.А. Позитивные родительские чувства: линейная и нелинейная психология: монография / Е.А. Падурина. – Курган: Курганский государственный университет, 2014. – 147 с. – ISBN 978-5-4217-0292-4.

118. Пастухова, М.В. Некоторые аспекты психологии отцовства / М.В. Пастухова // Российский медико-биологический вестник имени академика И.П. Павлова. – 2011. – № 1. – С. 13–18.

119. Педагогика / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с. – ISBN 978-5-4468-0229-6.

120. Петровский, В.А. Отчуждение как феномен детско-родительских отношений / В.А. Петровский, М.В. Полевая //Вопросы психологии. 2001. – № 1. – С. 19–26.

121. Петровский, А.В. Дети и тактика семейного воспитания / А.В. Петровский. – М.: Знание, 1981. – С.80–95.

122. Платонова, А.А. Актуализация витагенного жизненного опыта семьи в воспитании у старшеклассников ценностного отношения к браку и семье: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Платонова Асель Анваровна; Уральский государственный педагогический университет. – Екатеренбург, 2005. – 23 с. – Место защиты: Уральский государственный педагогический университет.

123. Полевая, М.В. Отчуждение как характеристика детско-родительских взаимоотношений: 19.00.07 «Педагогическая психология»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата

психологических наук / Полевая Марина Владимировна; РАО. – Москва, 1998. – 19 с.

124. Полетаева, О.В. Типы и стили семейного воспитания в разные эпохи / О.В. Полетаева, Е.А. Костенко, А.А. Кокнаева // XXV Международная научно-практическая конференция «Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии». – № 6 (63). – Новосибирск: СибАК, 2016. – С. 77–82.

125. Поликутина, Н.В. Взаимодействие семьи и школы как общественно-педагогический феномен в России второй половины XIX - начала XX вв.: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Поликутина Наталья Владиславовна; Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. – СПб, 2001. – 19 с. – Место защиты: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена.

126. Посысоев, Н.Н. Родительская позиция как система отношений / Н.Н. Посысоев // Ярославский педагогический вестник. 2017. – № 6. – С. 24–252.

127. Посысоев, Н.Н.Психолого-педагогическое сопровождение семьи. Психологическая помощь в воспитании детей: учебно-методическое пособие / Н.Н. Посысоев, Л.Г. Жедунова. – Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО. 2015. – 123 с. – ISBN 978-5-906776-20-4.

128. Пронина, И.Н. Взаимодействие школы и семьи в подготовке учащихся к профильному обучению: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Пронина Ирина Николаевна; Пятигорский государственный лингвистический университет. – Пятигорск, 2009. – 21 с. – Место защиты: Пятигорский государственный лингвистический университет.

129. Птичкина, ЕЛ. Внутриличностные детерминанты девиантного поведения старших подростков: 19.00.13 «Психология развития, акмеология»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Птичкина Евгения Леонидовна; Российская академия образования. – Москва, 2001. – 26 с. – Место защиты: Российская академия образования.

130. Пчелинова, В.В. Формирование представлений о мире профессий в профконсультировании: 19.00.03 «Психология труда, инженерная психология, эргономика»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Пчелинова Вера Владимировна: Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова. – Москва, 2011. – 32 с. – Место защиты: МГУ им. М.В. Ломоносова.

131. Райе, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райе. – СПб.: Питер, 2000. – 812 с. – ISBN 978-5-49807-290-6 (в пер.).

132. Рахимзода, Х. Влияние социальных институтов воспитания на подготовку старшеклассников к семейной жизни: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Рахимзода Хуррам; Научно-исследовательский институт педагогических наук республики Таджикистан. – Душанбе, 2002. – 21 с.

133. Резакова, Ф.В. Системно-деятельностный подход к проектированию взаимодействия школы и семьи в процессе педагогической поддержки учащихся: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Резакова Фирюза Вильдановна; Московский гуманитарный педагогический институт. – М., 2010. – 23 с. – Место защиты: Московский гуманитарный педагогический институт.

134. Савина, Е.А. Родительские представления и установки: понятие виды, структура / Е.А. Савина //Семейная психология и семейная терапия. 2001. – № 3. – С. 85–95.

135. Саготовская, Л.Г. Воспитание личности в условиях семейного коллектива / Л.Г. Саготовская. – Томск: Университет, 1971. – 64 с.

136. Сазонова, Л.А. Семья и родительство в условиях современного развития: тенденции, перспективы и инновации / Л.А. Сазонова, С.В. Коваленко, Н.В. Соколюк // Теория и практика общественного развития. 2013. – № 5. – С. 51–54.

137. Седов, В.А. Развитие взаимодействия родителей и детей в жизнедеятельности общеобразовательной школы: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Седов Вячеслав Александрович; Курский государственный педагогический университет. – Курск, 2002. – 18 с. – Место защиты: Курский государственный педагогический университет.

138. Сеппенен, Ю.В. Факторы формирования ответственного родительства среди молодежи / Ю.В. Степпенен // Перспективы науки и образования. 2017. – № 5(29). – С. 13–17.

139. Севастьянова, У.Ю. Особенности отцовства мужчин с разным родительским стажем /У.Ю. Севастьянова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2012. – № 4. – С. 39–42.

140. Система сопровождения родителей: модель организации клуба «Молодая семья»: план-программа, занятия / авт. – сост. М.В. Тимофеева. – Волгоград: Учитель, 2009. – 178 с. – ISBN 978-5-7057-4822-8.

141. Скрипкина, Т.П. Психологические особенности проявления доверия на основе интеграции внутренних ценностей на этапе ранней юности / Т.П. Скрипкина // Проблемы формирования ценностных ориентации и социальной активности личности / Под ред. Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой. – М.: Просвещение, 1984. – С. 115–126.

142. Слободчиков, В.И. Психология образования человека.Становление субъектности в образовательных процессах / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – СПб.: Питер, 2013. – 276 с. – ISBN 978-5-7429-0715-2.

143. Смалько, О.В. Родительское отношение и родительская ответственность как основные составляющие родительства / О.В. Смалько // Карельский научный журнал. 2015. – № 1(10). – С. 70–73.

144. Смирнов, А.В. Роль отца в формировании отношения к армии старшеклассников / А.В. Смирнов // Женщина в российском обществе. 2009. – № 1. – С. 10–17.

145. Снегирева, Т.В. Особенности межличностного восприятия в подростковом и раннем юношеском возрасте / Т.В. Снегирева. – Кишинев: Штинница, 1988. – 61 с.

146. Соколова, В.Н. Отцы и дети в меняющемся мире / В.Н. Соколова, Г.Я. Юзефович. – М.: Просвещение, 1991. – 168 с. – ISBN 5-09-002988-1.

147. Спиваковская, А.С. Обоснование психологической коррекции неадекватной родительской позиции / А.С. Спиваковская // Семья и формирование личности: сб. научных трудов / под ред. А. А. Бодалева. – М.: НИИ ОП, 1981. – С. 38–45.

148. Спирева, Е.Н. Стиль семейного воспитания и личностные особенности родителя / Е.Н. Спирева, А.Г. Лидерс // Семейная психология и семейная терапия. 2001. – № 4. – С.71–83.

149. Токарева, Ю.А. Отцовство как социокультурный и психологический феномен / Ю.А. Токарева, Р.В. Овчарова // Известия академии педагогических и социальных наук. – 2010. – № 14. – С. 682–693.

150. Торохтий, В.С. Методика оценки психологического здоровья семьи / В.С. Торохтий. – М.: 1996. – 64 с.

151. Трифонова, Е.В. Влияние семейных отношений на формирование субъектной позиции у детей: 19.00.13 «Психология развития, акмеология»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Трифонова Елена Викторовна; Государственный

НИИ семьи и воспитания РАО. – М., 2001. – 16 с. – Место защиты: Государственный НИИ семьи и воспитания РАО.

152. Удальцова, М.О. Связь социально-психологического типа родительской позиции отца с самооценкой дошкольников: 19.00.05 «Социальная психология»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Удальцова Мария Олеговна; Волгоградский государственный педагогический университет. – Волгоград; Ярославль, 2001. – 26 с. – Место защиты: Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова.

153. Узденова, Е.К. Формирование у старшеклассников ценностного отношения к родительству как основе полноценной семьи: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Узденова Елена Казимовна; Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева. – Карачаевск, 2006. – 26 с. – Место защиты: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева.

154. Устинова, Е.В. Особенности родительской позиции отцов, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья / Е.В. Устинова // Коррекционная педагогика: теория и практика. 2016. – № 4 (70). – С. 55–69.

155. Фельдштейн, Д.И. Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте: Хрестоматия по возрастной психологии. – М.: Педагогика, 1999. – С. 31–40.

156. Федорова, Н.В. Патернальная депривация в условиях семейного восприятия // Психологические проблемы современной российской семьи: материалы Второй Всероссийской научной конференции. В 3-х ч. Ч. 3 / под общ.ред. В.К. Шабельникова и А.Г. Лидерса. – М., 2005.

157. Филиппова, Г.Г. Современный мужчина в семье и социуме: противоречие гендерных моделей. // 11-й Российский научно-

образовательный форум «Мужское здоровье и долголетие» 19-20 февраля 2013г. – М.: РЕМИЭКСПО, 2013. – 81 с. – С. 65–66.

158. Фрейд, З. Очерк истории психоанализа / З. Фрейд // Основные психологические теории в психоанализе. – СПб: Алетейя, 1998. – С. 18–87.

159. Фромм, Э. Ревизия психоанализа / Э. Фромм. – М.: АСТ, 2019. – 224 с. ISBN 978-5-17-115430-1.

160. Хуриева, М.Ю. Роль отца в гендерной социализации ребенка в современной семье / М.Ю. Хуриева // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1. – С. 15–83.

161. Хусанова, Н.Ю. Влияние отца на формирование «Я-концепции» ребенка / Н.Ю. Хусанова // Психотерапия. 2006. –№ 5. – С.4–6.

162. Хямяляйнен, Ю. Воспитание родителей. Концепции, направления и перспективы / Ю. Хямяляйнен. – М.: Просвещение, 1993. – 291 с. – ISBN 5-09-003960-7.

163. Целуйко, В.М., Толстых, М.А. Проблема становления гендерной идентичности ребенка в семье // Психологические проблемы современной российской семьи: материалы Второй Всероссийской научной конференции. В 3-х ч. Ч. 3 / под общ.ред. В.К. Шабельникова и А.Г. Лидерса. – М., 2005.

164. Чередова, Е.А. Проектирование технологии эффективного взаимодействия школы и семьи в процессе воспитания подростка: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Чередова Елена Александровна; Омский государственный педагогический университет. – Омск, 2004. – 22 с. – Место защиты: Омский государственный педагогический университет.

165. Шапатина, О.В. Согласование родительских позиций как условие развития личности ребенка в семье: 19.00.07 «Педагогическая психология»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Шапатина Ольга Валерьевна; Институт дошкольного

образования и семейного воспитания РАО. – Москва, 2001. – 19 с. – Место защиты: Институт дошкольного образования и семейного воспитания РАО.

166. Шаповаленко, И.В. Возрастная психология. (Психология развития и возрастная психология) / И.В. Шаповаленко. – М.: Гардарики, 2005. – 379 с. – ISBN 5-8297-0176-6.

167. Шевченко, И.О. Представления россиян об отцах и отцовстве/ И.О. Шевченко // Вестник РГГУ. Серия Философия. Социология. Искусствоведение. 2015. – С. 144–158.

168. Эйдемиллер, Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис. – СПб.: Питер, 1999. – 651 с. – ISBN 5-88782-394-1.

169. Эриксон,Э. Детствоиобщество / Э. Эриксон. – СПб.: Питер, 1999. – 312 с. – ISBN 5-7841-0070-X.

170. Barth S. VaterchaftimWandel // Sozialmagazin. 2000. – Heft 1. – S. 14–22.

171. Baumrind, D. Current patterns of parental authority // Developmental Psychology. 1971. – Vol. 4, № 1, pt. 2. – P. 1–103.

172. Baumrind, D. Rearing competent children // Child development today and tomorrow / ed. W. Dammon. San Francisco, CA, US: Jossey6Bass Publishers. 1989. – P. 349–378. 14.

173. Becker, G.S. A treatise on the family. – Cambridge, MA: Harvard University Press. 1991.

174. Bowen M. Family Therapy in Clinical Practice. - NY: Jason Aronson, 1978.

175. Coley, Rebekah Levine (In)visible men: Emerging research on low-income, unmarried, and minority fathers // American Psychologist. 2001. – Vol 56(9). – Sep.

176. Fagan Jay, Palkovitz Rob, Roy Kevin, Farrie Danielle. Pathways to paternal engagement: Longitudinal effects of risk and resilience on nonresident fathers // Developmental Psychology. 2009. – Vol. 45(5). – Sep.

177. Fthenakis ,W.E. EngagierteVatershaft - Die sanfte Revolution in der Familie / Hrsg. LBS -Initiative JungeFamilie. –Opladen: Leske&Budrich, 1999.

178. Galambos N., Barker E., Almeida D. Parents do matter: Trajectories of change in exter6 nalizing and internalizing problems in early adolescence // Child Development. 2003. – Vol. 74, № 2, P. 578–594. 15.

179. Keizer Renske, Dykstra Pearl A., Poortman Anne-Rigt. The transition to parenthood and wellbeing: The impact of partner status and work hour transitions // Journal of Family Psychology. 2010. – Vol. 24(4). – Aug.

180. Lacan J. Ecrits. W.W. Norton & Company. - NY-L. 2006. – P. 878

181. Levine J.A., Pitt E.W. New expectations: Community strategies for responsible fatherhood. – N.-Y.: Families and work institute, 1995.

182. Levy-Shiff Rachel, Israelashvili Ruth. Antecedents of fathering: Some further exploration // Developmental Psychology. 1988. – Vol. 24(3). – May.

183. Maccoby E. E. Social development: Psychological growth and the parent-child relationship. - New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1980.

184. Naglieri J.A., Goldstein S. Baumrind's Parenting Styles [Electronic resource] // Encyclopedia of Child Behavior and Development. New York: Springer, 2011. P. 213—215. URL: http://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/97860638767906169_293(Ac 6 cessed: 15.01.2014).

185. Olivier C. Die Sohne des Orest. EinPlädoyer fur Vater. –München, 1997.

186. Parsons T. The action frame of reference and the general theory of action systems: Culture, personality a. the place of social systems // The social system. – N.Y., 1951, – Ch.l. P.3–23.

187. Rohner Ronald P., Veneziano Robert A. The importance of father love: History and contemporary evidence // Review of General Psychology. – 2001. – Vol. 5(4). – Dec.

188. Ross D. P. Fatherhood. – Harvard University Press, England, 1996.

189. Schneider W. Die neuenVater–Chancen und Risiken. ZumWandel der Vaterrole in Familie und Gesellschaft. – Augsburg, 1989.

190. Strauss Rachelle, Goldberg Wendy A. Self and possible selves during the transition to fatherhood // Journal of Family Psychology. 1999. – Vol. 13(2). – Jun.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Анкета для опроса классных руководителей обучающихся старших классов

Уважаемые коллеги!

Просим Вас ответить на вопросы, что поможет улучшить систему взаимодействия школы и семьи. Спасибо за оказанную помощь в поиске новых способов организации партнерских отношений учителей и родителей обучающихся в старших классах!

1. Что Вы вкладываете в понятие «взаимодействие школы и семьи»? Вы можете выбрать один из предложенных вариантов ответа, а можете сами сформулировать ответ:

– совместную деятельность учителей и родителей по повышению успеваемости ребенка и решению его образовательных проблем;

– организацию совместных мероприятий, праздников, вечеров, служащих для разнообразия школьной жизни ребенка;

– достижение согласия в требованиях к ребенку и разработку системы его воспитания;

– совместное принятие решений по управлению школой;

– ваш ответ_____.

2. Сформулируйте, пожалуйста, основную цель процесса организации взаимодействия с родителями обучающегося

_____

3. Какие формы взаимодействия с родителями обучающихся Вы лично использовали за последний год?

– родительские собрания

– индивидуальные консультации

– беседы по телефону

– лекции по психолого-педагогической грамотности родителей

– обучающие семинары, ориентированные на повышение педагогической культуры родителей

– дискуссии

– дни открытых дверей

– родительские конференции

– совместные праздники

– экскурсии на предприятия, где работают родители

– иные мероприятия (перечислите)_____

– другие формы (перечислите)_____

4. Как часто на родительские собрания приходят именно отцы Ваших учеников?

– никогда

– очень редко

– редко

– иногда

– довольно часто

– очень часто

– всегда.

5. В каком соотношении обычно находятся отцы обучающихся к общему количеству присутствующих на родительском собрании родителей?

– 100%

– 80 % – 100 %

– 50 % – 80 %

– 30 % – 50 %

– 10 % – 30 %

– 0,1 % – 10 %

– 0%

6. Если Вам необходимо поговорить о проблемах Вашего обучающегося, который воспитывается в полной семье, в большинстве случаев Вы звоните его матери или отцу?

– всегда матери

– в зависимости от того, кто в большей степени занимается воспитанием ребенка

– в зависимости от содержания проблемы ребенка

– всегда отцу

7. Какие органы школьного самоуправления существуют в Вашей образовательной организации?

– попечительский совет

– родительский комитет

– совет школы

– управляющий совет

– другое_____

8. Представлены ли в органах самоуправления школой отцы обучающихся?

– да

– нет

9. Если «да», то какое соотношение отцов и матерей обучающихся представлены в органах управления школой?

– 100%

– 80 % – 100 %

– 50 % – 80 %

– 30 % – 50 %

– 10 % – 30 %

– 0,1 % – 10 %

– 0%

10. Как Вы считаете, какие темы родительского лектория были бы интересны отцам обучающихся старших классов?

_____

11. С какими трудностями Вы встречаетесь при организации взаимодействия с родителями обучающихся старших классов?

– отсутствие заинтересованности родителей в контактах с учителями;

– отсутствие необходимых навыков общения с родителями;

– катастрофическая нехватка времени на подготовку к мероприятию (родительскому собранию);

– выбор тематики родительского собрания;

– выбор форм организации взаимодействия;

– другие трудности _____

12. С какими трудностями Вы встречаетесь при организации взаимодействия с отцами обучающихся старших классов?

– отсутствие заинтересованности отцов в контактах с учителями своего ребенка;

– чрезмерная занятость отцов на работе;

– низкая степень готовности отцов участвовать в воспитании сына (дочери);

–согласие отцов с доминирующей ролью матери в воспитании ребенка;

– в выборе способов формирования у отцов обучающихся интереса к делам и школьной жизни их детей;

Другие трудности_____

13. Считаете ли Вы необходимым привлечение отцов к взаимодействию с учителями своих детей, обучающихся в старших классах?

– да;

– нет

14. Как Вы думаете, в чем могут помочь отцы при взаимодействии школы и семьи?

_____

15. Как Вы считаете, могли бы Вы помочь отцам своих учеников решить проблемы с их детьми?

_____

16. Опираясь на знания семьи Ваших учеников, отметьте, какие типы отцов встречаются чаще всего?

Типы современных отцов старшеклассников	Рейтинг по частоте встречаемости (от 1 – больше всего – до 6 – очень редко)
Традиционный, независимо – доминирующий, эгоистичный отец. Отец как мужчина, независимый от взглядов семейного окружения, самоуверенный, успешный, доминирующий. Его обязанность – приносить заработанную плату в дом. Уход за детьми и их воспитание – это обязанность жены, которая не должна строить свою карьеру; ее предназначение – семья и дети	
Традиционный неуверенный в себе отец (некомпетентный, отстраненный, слабый). Для такого типа характерна неустойчивость в отношении к ребенку-подростку, раздвоенность взглядов: с одной стороны, опека и потворствование, с другой – стремление подчинить своей воле ребенка. Отец доброжелательный, общительный, уживчивый, уступчивый, скромный, покладистый и вместе с тем, не знающий всех тонкостей общения с ребенком-подростком. Он некомпетентен в вопросах правильного воспитания, а потому все перекладывает на плечи матери	
Доминирующе – авторитарный отец характеризуется стремлением отца следовать гендерным стереотипам. Он – глава семьи, заботящийся не только о ее материальном достатке, но и о порядке в доме, о процессах, происходящих с членами семьи. Отец и мать образуют диаду, подчиненную воле отца. Именно отцу принадлежит функция управления домом. Отношение к ребенку характеризуется стремлением подавить активность ребенка до того, как он вырастет. Он обязан во всем слушаться отца, а в его отсутствие и по его приказу – мать, не давать повода для беспокойства, быть примерным, прилежным, покладистым. Упрямство, капризы и своенравие не допускаются. Для системы воспитания необходимы от отца строгость, требовательность, принципиальность, и одновременно именно отец должен стать для ребенка примером для подражания	
Ответственно – великодушный отец. Для этого типа характерны излишняя концентрация на ребенке, излишняя эмоциональная близость с ребенком. Убеждение в том, что хорошие отцы должны много времени проводить с ребенком. Те, кто ведут беззаботную жизнь, не имеют	

права иметь ребенка и называться отцом. Отец должен уметь признавать свою неправоту, быть критичен к себе, отзывчивым, добрым, заботливым, щедрым, бескорыстным, он должен обладать ярко выраженной альтруистической направленностью	
Ответственный отец - уверенный в себе, авторитетный, деловитый и практичный и одновременно способный к сотрудничеству, взаимопомощи, поддержке и защите. Отношение к детям определяется направленностью на развитие не послушания, а активности ребенка, его индивидуальности, поощрении самостоятельности и инициативы. Отец создает все необходимые условия для самореализации личности ребенка, не зажимать его, не ограничивать его активность, а способствовать его всестороннему развитию. Быть всегда вместе, оказывать наставническую помощь, знать проблемы подростка и вместе с тем не ограничивать его самостоятельность – это и есть функции настоящего современного отца	

17. В чем, по Вашему мнению, сущность взаимодействия школы и семьи? Школьно-семейное взаимодействие – это …

– Совместная деятельность учителей и родителей по поиску решения проблем, связанных с поведением и успеваемостью ребенка;

– Выработка единых требований к личности и поведению ребенка;

– Оказание помощи родителям в воспитании ребенка;

– Привлечение родителей к образовательному процессу школы: разработка индивидуального образовательного маршрута обучающегося

– Совместное участие в управлении качеством образования и управления школой;

– Создание единого пространства развития личности ребенка, характеризующегося едиными ценностями и приоритетами;

– Другое _____

– Затрудняюсь ответить.

18. В чем, по Вашему мнению, основные функции отца старшеклассника? В чем он может повлиять на ребенка-подростка?

– в развитии когнитивной сферы подростка, его психических познавательных процессов;

– в профессиональном самоопределении подростка;

– в воспитании у подростка ответственного отношения к обучению;

– в гендерной социализации ребенка-подростка;

– в развитии общечеловеческих ценностей и приоритетов;

– в воспитании дисциплинированности и целеустремленности;

– в воспитании активной жизненной позиции и инициативности;

– в воспитании чувства патриотизма и гражданственности;

– в развитии доброты и эмоциональной отзывчивости;

– в блокировании девиантного развития ребенка-подростка;

– в воспитании ответственного отношения к труду, трудолюбия и работоспособности;

– в воспитании самостоятельности и независимости;

– другое _____

19. Какие формы взаимодействия с отцами обучающихся старших классов Вы использовали за последний учебный год?

– конференции отцов;

– родительские тематические собрания для отцов;

– совместные мероприятия с участием отцов (праздники, фестивали);

– групповые консультации, в том числе профконсультации;

– индивидуальные беседы-консультации по инициативе отцов;

– индивидуальные беседы с отцом обучающегося по поводу поведения и успеваемости старшеклассника;

– другое _____

– никакие _____.

20. Какие темы, на Ваш взгляд, были бы интересны отцам обучающихся?

– Особенности влияния отца на формирование личности сына/дочери

– Как найти «общий язык» со своим ребенком-подростком

– Умеем ли слушать и слышать своего ребенка

– Особенности развития детей старшего подросткового возраста

– Как помочь своему ребенку в выборе профессии

– Особенности воспитания мальчиков и девочек

– Как помочь ребенку повысить свою успеваемость

– Как завоевать авторитет у своего ребенка

– Как влиять на поведение ребенка

– Как воспитать в сыне/дочери доброту и эмоциональную отзывчивость

– Никакие темы, предложенные школой, не интересуют.

21. Как, в какой форме принимают участие отцы старшеклассников в школьной жизни обучающихся?

– просто присутствуют;

– выступают с докладом;

– самостоятельно организуют мероприятия;

– не проявляют инициативу;

– не участвуют вовсе.

22. Есть ли у Вас индивидуальные разработки, ориентированные на привлечение отцов старшеклассников к взаимодействию школы и семьи?

– есть;

– нет.

23. Какую помощь Вы хотели бы получить, чтобы оптимизировать взаимодействие с отцами обучающихся старших классов?

– методическую; - информационную; - никакую;

– другое _____

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Анкета для отцов обучающихся старших классов

Уважаемые родители!

Просим Вас ответить на вопросы с целью улучшения качества работы школы.

1. Удовлетворены ли Вы школой, в которой учится Ваш сын (дочь)?

– полностью удовлетворены;

– удовлетворены, но не совсем;

– не удовлетворены в целом;

– совсем не удовлетворены.

2. Какие отношения сложились лично у Вас с классным руководителем Вашего ребенка?

– доброжелательные;

– нейтральные;

– никакие;

– неприязненные;

– конфликтные;

– равнодушные;

– другие _____

3. Посещали ли Вы в текущем учебном году родительские собрания?

– постоянно посещаю:

– периодически посещаю;

– посещаю крайне редко;

– нет, не посещал.

4. Считаете ли Вы для себя полезным делом посещение школы своего ребенка?

– да;

– нет.

5. Какие темы родительских собраний Вам были бы интересны?

– Особенности влияния отца на формирование личности сына/дочери

– Как найти «общий язык» со своим ребенком-подростком

– Умеем ли слушать и слышать своего ребенка

– Особенности развития детей старшего подросткового возраста

– Как помочь своему ребенку в выборе профессии

– Особенности воспитания мальчиков и девочек

– Как помочь ребенку повысить свою успеваемость

– Как завоевать авторитет у своего ребенка

– Как влиять на поведение ребенка

– Как воспитать в сыне/дочери доброту и эмоциональную отзывчивость

– Никакие темы, предложенные школой, не интересуют.

6. В чем, по Вашему мнению, сущность взаимодействия школы и семьи? Школьно-семейное взаимодействие – это …

– Совместная деятельность учителей и родителей по поиску решения проблем, связанных с поведением и успеваемостью ребенка;

– Выработка единых требований к личности и поведению ребенка;

– Оказание помощи родителям в воспитании ребенка;

– Привлечение родителей к образовательному процессу школы: разработка индивидуального образовательного маршрута обучающегося

– Совместное участие в управлении качеством образования и управления школой;

– Создание единого пространства развития личности ребенка, характеризующегося едиными ценностями и приоритетами;

– Другое _____

– Затрудняюсь ответить.

7. В чем, по Вашему мнению, основные функции отца старшеклассника? В чем он может повлиять на ребенка-подростка?

– в развитии когнитивной сферы подростка, его психических познавательных процессов;

– в профессиональном самоопределении подростка;

– в воспитании у подростка ответственного отношения к обучению;

– в гендерной социализации ребенка-подростка;

– в развитии общечеловеческих ценностей и приоритетов;

– в воспитании дисциплинированности и целеустремленности;

– в воспитании активной жизненной позиции и инициативности;

– в воспитании чувства патриотизма и гражданственности;

– в развитии доброты и эмоциональной отзывчивости;

– в блокировании девиантного развития ребенка-подростка;

– в воспитании ответственного отношения к труду, трудолюбия и работоспособности;

– в воспитании самостоятельности и независимости;

– другое _____

8. Что может сделать школа во взаимодействии с родителями обучающихся?

_____

_____

9. Как Вы считаете, есть ли и в чем обязанности родителей во взаимодействии со школой своего ребенка?_____

_____

10. Как Вы считаете, может ли школа помочь Вам в решении проблем с воспитанием своего ребенка?

_____

_____

11. Какие трудности Вы испытываете при взаимодействии с учителями своего ребенка?

_____

_____

12. Какие чувства у Вас вызывает посещение школы Вашего ребенка?

– равнодушие;

– раздражение;

– удовлетворение;

– заинтересованность;

– гнев;

–спокойствие.

13. Каким, по Вашему мнению, должен быть «идеальный отец»? _____

_____

_____

_____

_____

14. К какому типу отцов Вы в большей степени себя причисляете?

Типы современных отцов старшеклассников	Рейтинг (от 1 – больше всего – до 6 – меньше всего)
Традиционный, независимо – доминирующий, эгоистичный отец. Отец как мужчина, независимый от взглядов семейного окружения, самоуверенный, успешный, доминирующий. Его обязанность – приносить заработанную плату в дом. Уход за детьми и их воспитание – это обязанность жены, которая не должна строить свою карьеру; ее предназначение – семья и дети	
Традиционный неуверенный в себе отец (некомпетентный, отстраненный, слабый). Для такого типа характерна неустойчивость в отношении к ребенку-подростку, раздвоенность взглядов: с одной стороны, опека и потворствование, с другой – стремление подчинить своей воле ребенка. Отец доброжелательный, общительный, уживчивый, уступчивый, скромный, покладистый и вместе с тем, не знающий всех тонкостей общения с ребенком-подростком. Он некомпетентен в вопросах правильного воспитания, а потому все перекладывает на плечи матери	
Доминирующе – авторитарный отец характеризуется стремлением отца следовать гендерным стереотипам. Он – глава семьи, заботящийся не только о ее материальном достатке, но и о порядке в доме, о процессах, происходящих с членами семьи. Отец и мать образуют диаду, подчиненную воле отца. Именно отцу принадлежит функция управления домом. Отношение к ребенку характеризуется стремлением	

подавить активность ребенка до того, как он вырастет. Он обязан во всем слушаться отца, а в его отсутствие и по его приказу – мать, не давать повода для беспокойства, быть примерным, прилежным, покладистым. Упрямство, капризы и своенравие не допускаются. Для системы воспитания необходимы от отца строгость, требовательность, принципиальность, и одновременно именно отец должен стать для ребенка примером для подражания	
Ответственно – великодушный отец. Для этого типа характерны излишняя концентрация на ребенке, излишняя эмоциональная близость с ребенком. Убеждение в том, что хорошие отцы должны много времени проводить с ребенком. Те, кто ведут беззаботную жизнь, не имеют права иметь ребенка и называться отцом. Отец должен уметь признавать свою неправоту, быть критичен к себе, отзывчивым, добрым, заботливым, щедрым, бескорыстным, он должен обладать ярко выраженной альтруистической направленностью	
Ответственный отец - уверенный в себе, авторитетный, деловитый и практичный и одновременно способный к сотрудничеству, взаимопомощи, поддержке и защите. Отношение к детям определяется направленностью на развитие не послушания, а активности ребенка, его индивидуальности, поощрении самостоятельности и инициативы. Отец создает все необходимые условия для самореализации личности ребенка, не зажимать его, не ограничивать его активность, а способствовать его всестороннему развитию. Быть всегда вместе, оказывать наставническую помощь, знать проблемы подростка и вместе с тем не ограничивать его самостоятельность – это и есть функции настоящего современного отца	

15. Какие трудности в воспитании Вашего сына (дочери) Вы испытываете?

_____

_____

_____

_____Спасибо за помощь в опросе!