Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого»

На правах рукописи

Тращенкова Светлана Александровна

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ МЕЖПОКОЛЕННЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В ДЕТСКО-ВЗРОСЛЫХ СЕМЕЙНЫХ СООБЩЕСТВАХ

Специальность 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Научный консультант:
доктор педагогических наук, профессор
Певзнер М.Н.

Великий Новгород – 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ
……5
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ДЕТСКО-ВЗРОСЛЫХ СООБЩЕСТВ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКЕ……...……21
1.1 Полидисциплинарное исследование социальной функции детства в системе отношений «дети-взрослые»……..……21
1.2 Моделирование детско-взрослых сообществ: историко-педагогический контекст……..……39
1.3 Теоретические и исторические этапы развития научного знания о процессе становления детско-взрослых сообществ в отечественной и зарубежной педагогике…….…….……57
Выводы по первой главе……...……..76
ГЛАВА 2. ТЕНДЕНЦИИ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ МЕЖПОКОЛЕННЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В ДЕТСКО-ВЗРОСЛЫХ СООБЩЕСТВАХ……79
2.1 Межпоколенные взаимоотношения как предмет междисциплинарных исследований……...……...79
2.2 Тенденции развития межпоколенных взаимоотношений в современном контексте……..……..98
2.3 Педагогические возможности продуктивного взаимодействия субъектов детско-взрослых сообществ в развитии межпоколенных взаимоотношений……..……..121
Выводы по второй главе…….……...……141
ГЛАВА 3. КОНЦЕПЦИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ МЕЖПОКОЛЕННЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В ДЕТСКО-ВЗРОСЛЫХ СООБЩЕСТВАХ……..……...……145

3.1 Сущностные характеристики и модели детско-взрослых семейных сообществ…….……145

3.2 Концепция развития межпоколенных взаимоотношений в детско-взрослых семейных сообществах……..…..…..……..164

3.3 Теоретическое обоснование педагогических стратегий развития межпоколенных взаимоотношений в детско-взрослых семейных сообществах……...……184

Выводы по третьей главе…….……..205

ГЛАВА 4. ТЕОРЕТИКО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ МЕЖПОКОЛЕННЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В ДЕТСКО-ВЗРОСЛЫХ СЕМЕЙНЫХ СООБЩЕСТВАХ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО МНОГООБРАЗИЯ……..…….……211

4.1 Диагностическое исследование педагогических проблем развития межпоколенных взаимоотношений в детско-взрослых семейных сообществах.……..……..……..…….211

4.2 Реализация педагогических стратегий и технологии онлайн-консультирования субъектов детско-взрослых семейных сообществ в условиях информационного многообразия……..…….239

4.3 Общественно-педагогическая экспертиза эффективности процесса развития межпоколенных взаимоотношений в детско-взрослых семейных сообществах……..…….……..258

Выводы по четвертой главе……..……281

ЗАКЛЮЧЕНИЕ……...……...……..284

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ…….……..……..…289

ПРИЛОЖЕНИЯ……...…….……..…338

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. Проблемы семейного воспитания, взаимодействия и взаимопонимания людей разных поколений, развития образовательного потенциала детско-взрослых сообществ стали в настоящее время предметом педагогических дискуссий в различных странах мира. В частности, глобальные вызовы образованию (кризис традиционной модели детства; утрата формальным образованием монополии на обучение и социализацию; разрушение единого корпуса культурных образцов; становление нового технологического уклада и цифровой экономики) требуют существенного изменения взаимоотношений как внутри педагогического сообщества, так и между всеми участниками образовательных отношений.

Особое внимание уделяется в современных условиях Правительством Российской Федерации вопросам семейной политики, решению проблем граждан старшего возраста и межпоколенческим взаимоотношениям.

В Государственной программе «Укрепление межпоколенческих взаимоотношений, формирование устойчивой мотивации на долгожительство на период 2014−2025 годы» отмечается: «необходимо учитывать, что молодость стремится к революционным преобразованиям, пожилой возраст – сторонник эволюционного развития общества. Молодой человек имеет преимущества в анализе динамических процессов социальной жизни, а пожилой человек – в анализе ее устойчивых процессов».

На широкое внедрение цифровых инструментов в информационную среду, применение ауди-визуальных технологий в процессе модернизации образования обращается особое внимание в Федеральном проекте «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации».

В этих условиях отчетливо проявляется потребность в научном осмыслении путей развития межпоколенных взаимоотношений в детско-взрослых сообществах (ДВС), для которых характерны: комплиментарность (взаимная

симпатия), комплементарность (взаимная дополняемость членов сообщества), событийность (совместное переживание событий, духовная общность).

Актуальность современных проблем межпоколенных взаимоотношений в детско-взрослых сообществах в современном обществе инициирует научные поиски философов, социологов, психологов и педагогов (С.В. Бондаренко, Ю.В. Громыко, В.В. Давыдов, М.Н. Певзнер, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, С.А. Тращенкова, Р.М. Шерайзина, И.Ю. Шустова и др.).

В работах российских (С.А. Бельская, Н.А. Виноградова, В.Т. Лисовский, М.И. Постникова, Д И. Фельдштейн и др.) и зарубежных (Т.П. Гудвин, Ф. Карль, Дж. Коатс, М. Мид и др.) ученых, особое внимание обращается на обострение проблемы взаимодействия детей и взрослых в условиях информационного многообразия. Некоторый опыт решения проблем межпоколенных взаимоотношений представлен также в международных проектах и программах «Мировое наследие в руках молодежи», «Межпоколенные связи», «Достижение и сохранение солидарности среди поколений» и др.

Анализ проблем, представленных в научных исследованиях, а также сложившейся образовательной и социокультурной ситуации в различных регионах России, позволяет выделить ряд значимых противоречий:

– *социально-педагогического характера* – между потребностью общества в поддержке детско-взрослых сообществ, реализации их образовательных и воспитательных возможностей и обострением проблем межпоколенного взаимодействия в этих сообществах, затрудняющих процесс социализации детей и нарушающих преемственность семейно-родовых традиций;

– *научно-теоретического характера* – между общим уровнем разработанности категорийного аппарата теории межпоколенных взаимоотношений и теоретической неоднозначностью трактовки содержания понятий «детско-взрослое семейное сообщество» (ДВСС), «межпоколенные взаимоотношения», «развитие межпоколенных взаимоотношений в современном информационном обществе»;

– *научно-методического характера* – между потребностью педагогов и родителей в научно-методическом обеспечении процесса продуктивного взаимодействия субъектов ДВСС и недостаточной разработанностью методических средств актуализации педагогического потенциала межпоколенных взаимоотношений с учетом духовных и культурных семейных традиций;

– *научно-практического характера* – между значительным потенциалом педагогического онлайн-консультирования субъектов детско-взрослых семейных сообществ по вопросам социализации, воспитания, развития детей и отсутствием теоретико-экспериментального обоснования прогрессивных технологий клиентоориентированного консультационного процесса, направленного на укрепление межпоколенных взаимоотношений.

С учетом вышеизложенного и указанных противоречий сформулирована **проблема исследования,** которая заключается в необходимости определения и научного обоснования педагогических возможностей межпоколенного взаимодействия субъектов детско-взрослых семейных сообществ в условиях информационного общества.

Цель исследования: определение концептуально-методологических основ, разработка и научное обоснование педагогических стратегий развития межпоколенных взаимоотношений в детско-взрослых семейных сообществах в условиях информационного многообразия.

Объект исследования: процесс развития межпоколенных отношений в детско-взрослых сообществах как социально-педагогический феномен.

Предмет исследования: концепция и педагогические стратегии развития межпоколенных взаимоотношений в детско-взрослых семейных сообществах в условиях информационного многообразия.

Теоретическое осмысление проблемы позволяет выдвинуть следующие **гипотезы исследования**:

1. Информационное многообразие современного общества, которое находит отражение в положительных и отрицательных тенденциях развития

современного детства и семьи, порождает комплекс проблем, решение которых возможно в процессе моделирования детско-взрослых семейных сообществ.

2. Решение проблем взаимодействия детей и взрослых требует разработки концептуально-методологического обоснования развития межпоколенных взаимоотношений в ДВСС.

3. Сложная, неустойчивая и динамичная система межпоколенных взаимоотношений может быть объектом педагогического влияния, направленного на их корректировку и преобразование. Такое влияние обеспечит достижение позитивных социально-педагогических эффектов, если будут разработаны и реализованы педагогические стратегии развития межпоколенных взаимоотношений в ДВСС.

4. Эффективность реализации педагогических стратегий развития межпоколенных взаимоотношений в детско-взрослых семейных сообществах в условиях информационного многообразия будет обеспечена, если системообразующим способом их реализации выступает педагогическое онлайн-консультирование и одна из его продуктивных технологий – инстраграм-коучинг субъектов ДВСС.

Задачи исследования:

1. Осуществить теоретический анализ отечественных и зарубежных исследований, рассматривающих: социальную функцию детства в системе отношений «дети-взрослые»; историко-педагогический контекст моделирования ДВС; теоретические и исторические этапы развития научного знания о процессе становления ДВС.

2. Проанализировать подходы, определить структурно-содержательную характеристику понятий: «межпоколенные взаимоотношения», «тенденции развития межпоколенных взаимоотношений в ДВС», «педагогические возможности продуктивного взаимодействия субъектов ДВС в развитии межпоколенных взаимоотношений», «модели детско-взрослых семейных сообществ» и «педагогические стратегии развития межпоколенных взаимоотношений в ДВСС».

3. Разработать концепцию развития межпоколенных взаимоотношений в детско-взрослых семейных сообществах.

4. Определить и теоретически обосновать педагогические стратегии развития межпоколенных взаимоотношений в ДВСС.

5. Провести диагностическое исследование педагогических проблем развития межпоколенных взаимоотношений в ДВСС.

6. Экспериментально апробировать педагогические стратегии развития межпоколенных взаимоотношений в детско-взрослых семейных сообществах и технологии педагогического онлайн-консультирования субъектов ДВСС.

7. По результатам общественно-педагогической экспертизы определить эффективность педагогических стратегий развития межпоколенных взаимоотношений в ДВСС.

Методологическая основа исследования.

Методологическую основу исследования составляет непротиворечивая методологическая платформа, включающая: *аксиологический подход* (ориентирован на изучение процесса развития межпоколенных взаимоотношений в ДВСС с учетом согласования социально значимых ценностей ДВСС и личности; условий жизни, особенностей отношений, социальных связей и способов взаимодействия); *системно-синергетический подход* (позволяет исследовать процесс развития межпоколенных взаимоотношений в ДВСС как систему продуктивного взаимодействия всех субъектов, которая основывается на законах самоорганизации и саморазвития, способствует формированию синергетического мышления и готовности к совместно-проектной, культурно–просветительской, социально-рефлексивной, творческой деятельности); *интеграционный подход* (рассматривает развитие межпоколенных взаимоотношений в ДВСС как процесс взаимного сближения, взаимодополняемости и межкультурного взаимодействия).

Методы исследования: теоретические (анализ философской, социологической, психологической, педагогической литературы, нормативных документов по проблеме исследования, историко-компаративистский анализ российского и зарубежного опыта моделирования ДВС, прогнозирование

процессов и систем); экспериментальные (наблюдение, опрос, обобщение данных общественно-государственной экспертизы, разработка программ, тренингов, дидактических, организационно-деятельностных, организационно-мыслительных и ролевых игр, их апробация, диагностические методики); статистические (обработка данных с помощью статистических методов).

Теоретическая основа исследования.

Теоретическую основу исследования определяют следующие теории, концепции, научные идеи:

– философско-антропологические теории, основу которых составляет теория К. Мангейма (В.В. Никитенко, N.B. Ryder, E. Foner, D.I. Kertzer др.);

– культурологическая концепция взаимодействия поколений (М. Мид, М.В. Вдовина, В.Т. Лисовский др.);

– теория детского коллектива (А.С. Макаренко, Н.К. Крупская, С.Т. Шацкий, В.А. Сухомлинский и др.);

– концепция педагогической общинности (В.В. Рубцов, О.С. Газман, Н.Б. Крылова и др.);

– научные идеи реформаторской педагогики (Н. Вентцель, М. Монтессори, А. Нейл, Б. Отто, П. Петерсон, Л.Н. Толстой, С. Френе, Р. Штейнер и др.);

– идеи гуманистической психологии (А.Г. Асмолов, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, А. Маслоу, К. Роджерс и др.);

– теории социальных и образовательных сообществ (Ю.В. Громыко, В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, И.Ю. Шустова и др.);

– концепция открытого образования (О.М. Зайченко, М.Н. Певзнер, Р.М. Шерайзина, П.А. Петряков и др.).

– теории поколений в условиях информационного многообразия (С.В. Бондаренко, С.А. Бельская, Н.А. Виноградова, Ш. Постник-Гудвин, Дж. Коатс, Д.И. Фельдштейн).

Эмпирическую базу исследования составили результаты исследований, проводимых под руководством и при участии автора в рамках авторской программы «Малышковое репетиторство» и проекта «Тенденции и

потенциальные возможности развития межпоколенных отношений в территориальных детско-взрослых сообществах» в 2012−2019 годы.

Исследования проводились в семи территориях России (Великий Новгород, Новгородская область, Москва, Московская область, Санкт-Петербург, Петрозаводск, Псков).

Всего в эксперименте приняли участие 1563 человека (223 ребенка и подростка, 820 педагогов, 520 родителей).

Этапы исследования.

Исследование проводилось с 2012 по 2019 годы и включало три этапа:

На первом этапе (2012–2015 гг.) анализировались научные источники и нормативно-правовые документы по теме исследования, изучались факторы, влияющие на развитие системы отношений «дети-взрослые», выявлялся российский и зарубежный опыт моделирования детско-взрослых сообществ. Были определены проблемное поле исследования и основные базовые понятия, что позволило обосновать прогностические и теоретические ориентиры исследования процесса развития межпоколенных взаимоотношений в детско-взрослых сообществах, которые послужили основанием для определения методов исследования.

В ходе **второго этапа** (2015–2018 гг.) были разработаны концепция, модели ДВСС, педагогические стратегии развития межпоколенных взаимоотношений в детско-взрослых семейных сообществах в условиях информационного многообразия, проведено опытно-экспериментальное исследование данного процесса, осуществлены качественный и количественный анализ экспериментальных данных.

На **третьем этапе** (2018–2019 гг.) систематизировались и внедрялись результаты исследования, оформлялись выводы и рекомендации, определялись перспективные направления дальнейших исследований.

Научная новизна исследования:

– дано научное определение детско-взрослого семейного сообщества как объединения представителей семейного рода (детей, родителей, прародителей), характеризующегося ценностно-смысловым единством, сложной неформальной системой межпоколенных взаимоотношений, наличием взаимодополняемых статусно-ролевых позиций детей и взрослых, полисубъектностью, совместным бытием, специфическим укладом семейной жизни и родовыми традициями;

– определены и обоснованы модели детско-взрослых семейных сообществ (преемственная, дискретная, корпоративная и инклюзивная), отражающие доминирующий тип культуры в сообществе, отношение его членов к семейным традициям, ценностям и опыту прошлого, а также характер межпоколенных взаимоотношений в ДВСС;

– разработана концепция развития межпоколенных взаимоотношений в ДВСС, включающая: теоретические предпосылки (теории социальных и родовых сообществ, открытого образования, продуктивного образования); принципы (многообразия, кооперации, синергизма); организационно-педагогические основы (формы совместной деятельности субъектов ДВСС, этапы совместной поисковой деятельности);

– разработаны и научно обоснованы педагогические стратегии развития межпоколенных взаимоотношений в ДВСС (рефлексивно-диагностическая, информационно-ориентационная, коммуникативно-преобразующая и кооперативно-деятельностная);

– в качестве критерия оценки эффективности процесса развития межпоколенных взаимоотношений в ДВСС в условиях информационного многообразия рассмотрена их «продуктивность», а в качестве показателей – «социальный эффект» и «эффект сближения».

Теоретическая значимость исследования:

– раскрыта взаимосвязь исторических, социальных и психолого-педагогических факторов, влияющих на особенности межпоколенных взаимоотношений в детско-взрослых сообществах;

– расширены теоретические представления о развитии межпоколенных взаимоотношений в современном информационном обществе посредством раскрытия сущностных характеристик понятий «межпоколенные взаимоотношения» (совокупность межличностных и внутрисемейных интеракций, отражающих степень продуктивного взаимодействия между представителями разных поколений, принадлежащих к единой общности), информационное многообразие (совокупность информационных источников и каналов, позволяющих получить разнообразные, значительные по объему, разноплановые и порой альтернативные сведения и суждения об окружающем мире, которые могут быть использованы в различных сферах жизнедеятельности человека и общества);

– осуществлена содержательная интеграция аксиологического, системно-синергетического и интеграционного подходов к разработке и обоснованию педагогических стратегий (рефлексивно-диагностической, информационно-ориентационной, коммуникативно-преобразующей и кооперативно-деятельностной), которые позволили определить и обосновать процесс развития межпоколенных взаимоотношений в ДВСС в условиях информационного многообразия;

– выделены и теоретически обоснованы тенденции развития межпоколенных взаимоотношений (углубление их амбивалентного характера, рост интереса молодого поколения к изучению родословной семейного сообщества, усиление разрыва между новой коммуникативной культурой цифрового поколения и традиционной коммуникативной культурой семьи, развитие непрерывности и многоуровневости образования детей и взрослых);

– определено понятие «педагогический потенциал развития межпоколенных взаимоотношений в ДВСС в условиях информационного многообразия» как

совокупность педагогических возможностей, реализуемых в процессе межпоколенных взаимоотношений независимо от его продолжительности, с целью раскрытия и развития ключевых (социокультурной, межкультурной, учебно-познавательной, коммуникативной, информационной) и межпредметных компетенций субъектов ДВС, мобилизации их личностных, интеллектуальных и психоэмоциональных ресурсов.

Практическая значимость исследования:

– представлена уровневая система развития межпоколенных взаимоотношений («Региональная программа развития межпоколенных взаимоотношений в ДВСС на 2014–2018 гг.»; муниципальная программа «Вместе к успеху», «Академия Родительства»);

– разработана и реализована сетевая программа педагогического онлайн-консультирования субъектов ДВСС с использованием информационно-коммуникационной технологии – инстаграм-коучинга, включающая индивидуальные и групповые онлайн-консультации, вебинары, марафоны, тематические видеосюжеты, прямые эфиры, тематические посты и др.;

– разработаны и внедрены в консультационную практику авторские методики развития детей раннего возраста («малышковое репетиторство», «этапы развития эмоционального интеллекта» и др.);

– разработаны и реализованы в рамках курсов повышения квалификации и переподготовки педагогов образовательные проекты: «Развитие межпоколенных отношений в условиях многообразия ДВСС», «Нет/нельзя и подавляющее послание», «Счастливое и успешное родительство» и др.;

– разработан диагностический инструментарий и апробирована на практике критериальная оценочная система эффективности развития межпоколенных взаимоотношений ДВСС;

– определены перспективы практического использования педагогических стратегий в контексте содержательной интеграции аксиологического, системно-синергетического и интеграционного подходов.

Положения, выносимые на защиту.

1. *Детство как полидисциплинарнный феномен, имеющее глобальное значение для родового биологического и социального воспроизводства и развития человечества.*

Детство как феномен социума представляет собой особую социальную субкультуру, в рамках которой формируются присущие детству коммуникативные связи, способы познания мира и построение отношений в системе «дети – взрослые». Детство рассмотрено как разновозрастное детское объединение и как особое социально-педагогическое явление, отражающее: интегративные характеристики «детского социума», который является предметом общественно- педагогического влияния взрослого сообщества; особенности развития детей в условиях информационного разнообразия; характеристику коммуникативных связей, присущих детству, и проектирование межпоколенных взаимоотношений; тенденции личностного становления детей, их социального поведения, способов взаимодействия сверстников и взрослых в контексте становления детско-взрослых сообществ.

2. *Концепция развития межпоколенных взаимоотношений в ДВСС.*

Концепция включает теоретические предпосылки, основные принципы и организационно-педагогические основы развития межпоколенных взаимоотношений.

К теоретическим предпосылкам концепции отнесены: теория социальных и родовых сообществ (рассматривает ДВСС как коллективный субъект образовательной и воспитательной деятельности, описывает типологию детско-взрослых семейных общностей, определяет место и роль родителей, прародителей и педагогов в их формировании и развитии, характеризует условия актуализации воспитательного потенциала данных общностей), теория продуктивного образования (определяет целевые ориентиры совместной деятельности субъектов ДВСС, результатом которой является развитие сообщества как коллективного субъекта на основе единства, равноправия, сотрудничества и взаимной

поддержки детей и взрослых); т*еория открытого образования* (раскрывает процесс развития межпоколенных взаимоотношений в ДВСС посредством гибкой взаимосвязи теории и практики через оперативный, ситуативный анализ деятельности ДВСС и внешней среды).

К основным *принципам концепции отнесены*: принцип многообразия (определяет ведущие характеристики ДВСС в социально-педагогическом, организационно-педагогическом и личностно-педагогическом планах); принцип кооперации (характеризует заинтересованность членов ДВСС в совместной деятельности; их положительную мотивацию; взаимозависимость и взаимную ответственность субъектов деятельности; согласованность коллективных действий детей и взрослых; способность совместными усилиями достигать результата); принцип синергизма (рассматривает ДВСС как открытую самоорганизующуюся систему, обеспечивающую укрепление межпоколенных взаимоотношений в процессе продуктивного взаимодействия его субъектов между собой и с внешней средой).

Организационно-педагогические основы развития межпоколенных взаимоотношений включают: модели ДВСС (преемственная, дискретная, кооперативная, инклюзивная); формы совместной деятельности членов ДВСС (совместно-индивидуальная, совместно-последовательная и совместно-взаимодеятельностная); этапы совместной поисковой деятельности взрослого и ребенка (актуализация проблемы, обсуждение идей, опытная проверка, продолжение исследования).

3. *Педагогический инстаграм-коучинг субъектов ДВСС* – информационно-коммуникационная технология онлайн-консультирования детско-взрослого семейного сообщества с целью мобилизации его межпоколенного потенциала в процессе рефлексивной организации развития ребенка, позволяющая в оптимальные сроки достичь педагогических целей за счет использования методов сетевого взаимодействия в виртуальном пространстве и визуализации в нем лучших практик семейного воспитания.

4. *Методологическая основа развития межпоколенных взаимоотношений в детско-взрослых семейных сообществах.*

Методологическую основу составляют аксиологический подход (задает разнообразие выполняемых функций при исследовании межпоколенных взаимоотношений в ДВСС – выявление социально-значимых ценностей; установление иерархических соотношений между ценностями; определение перспектив присвоения ценностей; выявление путей, методов и средств формирования ценностей; согласование социально-значимых ценностей ДВСС и личностных ценностей его членов); системно-синергетический подход (позволяет исследовать процесс развития межпоколенных взаимоотношений как систему продуктивного взаимодействия всех субъектов ДВСС, которое основывается на законах самоорганизации и саморазвития, способствует формированию синергетического мышления и готовности их к совместно-проектной, культурно-просветительской, социально-рефлексивной и творческой деятельности), *интеграционный подход* (рассматривает развитие межпоколеных взаимоотношений в ДВСС как процесс взаимного сближения, взаимодополняемости и межкультурного взаимодействия).

5. П*едагогические стратегии развития межпоколенных взаимоотношений в ДВСС в условиях информационного многообразия*.

К ним отнесены рефлексивно-диагностическая, информационно-ориентационная, коммуникативно-преобразующая и кооперативно-деятельностная стратегии. *Рефлексивно-диагностическая* стратегия основывается на диагностике и осознании членами ДВСС смысла действий, мотивации и потребности в целенаправленной преобразующей деятельности, приводящей к развитию процессов самоопределения, самоорганизации, самоутверждения, самореализации и саморегуляции субъектов детско-взрослых семейных сообществ, представителей разных поколений; *информационно-ориентационная* стратегия обеспечивает: ориентацию членов ДВСС в многообразии возможностей, предоставляемых современным рынком образовательных услуг в период, когда непрерывное образование становится семейной ценностью, а

активными участниками образовательных процессов становятся не только дети, но и взрослые; создание своеобразных информационно-консультационных навигаторов для ориентации членов сообщества в потоках информации, связанной с педагогическим онлайн-консультированием по вопросам развития межпоколенных и внутрисемейных взаимоотношений, а также по вопросам раннего развития детей и другим проблемам семейных отношений; *коммуникативно-преобразующая* стратегия способствует межпоколенному диалогическому взаимодействию в ДВСС с использованием современных средств и каналов коммуникации с целью внесения позитивных изменений в систему межпоколенного общения и, в конечном счете, преобразования ее в систему продуктивных коммуникативных взаимоотношений представителей различных поколений, формирования у них коммуникативной культуры; *кооперативно-деятельностная* стратегия предполагает проектирование, организацию и анализ различных видов совместной деятельности ДВСС: образовательной, хозяйственно-трудовой, досуговой, художественной, спортивной и др.

6. *Критерий и показатели эффективности развития межпоколенных взаимоотношений в ДВСС в условиях информационного многообразия.*

В качестве критерия определена продуктивность, рассматриваемая как характеристика совместной творческой деятельности детей и взрослых, способствующая развитию ДВСС как коллективного субъекта на основе единства, равноправия и поддержки его членов.

В качестве показателей продуктивности определены – «эффект сближения» и «социальный эффект».

«Эффект сближения» (внутренний эффект) определяется как интегративная характеристика системы межпоколенных взаимоотношений участников ДВСС, включающая ценностно-ориентационное единство представителей различных поколений (родителей, прародителей и детей), осуществляющих разные виды совместной деятельности, выполняющих различные роли в социально-значимых проектах. Признаками эффекта сближения являются улучшение социально-

психологического климата в сообществе, достижение межличностного согласия, эмоциональной насыщенности и интенсивности межпоколенных контактов.

«Социальный эффект» (внешний эффект) характеризует общественную значимость совместной деятельности участников ДВСС, их межпоколенного взаимодействия, которое позволяет им опосредованно влиять на других людей и другие сообщества.

Компонентами данных показателей являются: ценностно-мотивационный (наличие у детей и взрослых мотивации к совместной активной деятельности, стремление к получению знаний, освоению новой информации; оценка сформированности ценностно-ориентационного единства членов ДВСС), диагностический (умение членов ДВСС осуществлять диагностику развития межпоколенных взаимоотношений, выявлять в них затруднения и проблемные точки); ориентационно-деятельностный (умение членов ДВСС ориентироваться на рынке образовательных и консультационных услуг, пользоваться информационно-справочными системами, включаться в различные виды совместной деятельности); интерактивно-коммуникационный (умение субъектов детско-взрослых семейных сообществ управлять продуктивной коммуникацией и осуществлять межпоколенный диалог в сообществе); эмоционально-аффективный (способность членов ДВСС осуществлять эмоционально насыщенные межпоколенные контакты, достигать межличностного согласия детей и взрослых, способствовать улучшению социально-психологического климата в сообществе); социально-рефлексивный (способность детей и взрослых к рефлексивному проектированию и реализации наиболее значимых образовательных инициатив и социальных проектов).

Обоснованность и достоверность результатов исследования обусловлены: использованием широкого круга разнообразных источников, взаимодополняющих научных методов исследования, сочетанием различных методологических подходов к проблеме и многоаспектностью ее изучения; репрезентативностью выборки, подтверждением положений диссертации в экспериментальной и практической деятельности.

Апробация и внедрение результатов исследований.

Апробация результатов осуществлялась в процессе выступлений с докладами на международных научно-практических конференциях («Поддержка одаренности – развитие креативности», Витебск 2014 г.; «Инновационные системы и технологии дошкольного образования», Великий Новгород, 2014 г.; «Закономерности и тенденции развития науки в современном мире», Стерлитамак, 2015 г., 2019 г.; «Развитие личности в теории и практике психологии и педагогики» Челябинск, 2019 г.; «Современные veb-технологии в цифровом образовании: значение, возможности, реализация», Арзамас, 2019 г.; «Научные тенденции: педагогика и психология», Санкт-Петербург, 2019 г.; «Теория и практика дополнительного образования: успех детей в таланте педагога», Санкт-Петербург, 2019 г. и др.; в 61 публикации, из них 4 статьи в журналах, включенных в международную систему цитирования Scopus, 19 статей в рецензируемых научных изданиях перечня ВАК, 6 монографий, 31 статья в научных журналах, сборниках научных трудов и материалах конференций, 1 учебное пособие.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, четырех глав, списка литературы, приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ДЕТСКО-ВЗРОСЛЫХ СООБЩЕСТВ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

1.1 Полидисциплинарное исследование социальной функции детства в системе отношений «дети-взрослые»

Анализ научных исследований становления проблемы детско-взрослых сообществ требует теоретического осмысления категории «детство», как в контексте отдельных знаниевых областей, так и как междисциплинарного феномена. Несмотря на то, что существует достаточно много научно-популярных публикаций и специальных исследований по детству, однако научно обоснованное толкование данного термина в настоящее время отсутствует.

В *психологии* детство определяется «как устойчивая последовательность актов взросления растущего человека», его состояния «до взрослости», а в обобщённом – как «совокупность детей разных возрастов, составляющих «довзрослый контингент общества» [417, с. 15]. Рассматривая феномен детства с психолого-педагогических позиций, необходимо обозначить его возрастные границы. Определяя «индивидуальное развитие человека как онтогенез с заложенной в нем филогенетической программой», Б.Г. Ананьев отмечает, что периодизация этого развития определяет такие универсальные возрастные этапы (процессов), как рост, созревание, развитие и старение [11, с. 122].

Возраст человека считается интегральной характеристикой. Так, Л.С. Выготский, описывая развитие личности, выделяет «взаимодействие двух рядов развития – натурального (развитие организма) и социального (развитие социализации в широком смысле слова), полное разграничение которых возможно только в абстракции» [86, с. 346]. Возраст человека – функция биологического и исторического времени. Бесспорно, что возрастные периоды имеют историческое происхождение. Сегодня имеются многочисленные классификации возрастов, разработанные специалистами из разных областей

человеческого знания. Особенно важна периодизация жизненного пути, потому что правильность ее решения определяют стратегии построения системы воспитания и обучения подрастающих поколений, обеспечение социально-исторического наследования. Основы такой периодизации были разработаны классиками детской психологии П.П. Блонским, Л.С. Выготским [47; 88]. Особый вклад в периодизацию психического и личностного развития внес Д.Б. Эльконин, который раскрыл социально-психологическую роль совместной деятельности ребенка со взрослым, деятельностного общения в психическом развитии растущего человека, а также выделил такие показатели возраста, как определенная ситуация развития, свойственный ему ведущий тип деятельности и основные психические новообразования [467].

В психолого-педагогической литературе есть разночтения в определении границ детства как возраста. Нам близка точка зрения Б.Д. Эльконина и Т.А. Стефановской, согласно которой к детству относят возраст от рождения, включая раннюю юность [465; 378]. Таким образом, в обобщенном плане, детству, по мнению В.В. Зеньковского, «можно противопоставлять только зрелость, понимая под этим вступление в период расцвета всех сил и самостоятельной жизни» [152, с. 57].

В контексте исследования процесса становления детско-взрослых сообществ особого внимания заслуживает социально-философские, социологические, социально-психологические и педагогические исследования мира детства. В данных исследованиях предпринимается попытка переосмыслить понятие «детство» с позиций субъектного осмысления жизнедеятельности ребенка на основе теории социализации, рассмотреть детство как особую субкультуру.

В работах по педагогике и психологии рассматривается «субъектная» позиция ребенка – это значимо как для его развития, так и для развития общества. Однако, как отмечает Л.А. Зеленов, при описании социально-исторических процессов детство «выпадает» из поля зрения, «ребёнок рассматривается всего лишь «кандидатом в человеки» [151, с. 53]. В связи с этим актуализируется

необходимость исследования социального статуса детства в обществе, определения его субъектной позиции, а также активной роли его в социально-историческом развитии общества. Активная позиция детства в социально-историческом процессе и ее научное обоснование имеет особое значение.

В социально-философских исследованиях наблюдаются лишь некоторые попытки изучения проблематики детства. Так, Э.В. Ильенков, изучая социализацию слепоглухонемых детей, провёл эмпирическое исследование, теоретическую основу которого составляет социально-философская концепция «идеального» [169, с. 215]. Реализация социолого-философского подхода нашла отражение в работах по изучению сознания А. Бергсона, Э. Гуссерла, Н.О. Лосского, С.Н. Трубецкого, С.Л. Франка и др. [41; 119; 235; 406; 421].

В рамках философской традиции осмысления онтологического статуса категории «детство» требует помещения его в контекст вопроса о бытии [427]. В работах А.В. Дахина «вопрос о бытии» рассматривался в связи со смысловыми отношениями понятий «бытие», «инобытие», «небытие», «существование», что позволило автору по-новому посмотреть как на проблему «бытия», так и на проблему «детства». Концепция А.В. Дахина определяет социальное бытие как связь между «здесь-и-теперь» и историей человеческого общества, сообществ людей или отдельного человека. Важен взгляд А.В. Дахина на бытие как на присутствие предшествующей истории в «здесь-и-теперь», при этом он развивал эту идею через понятие «социально-историческая память человеческих сообществ». Для нашего исследования важна мысль автора, что «принадлежать бытию – значит быть принадлежащим к структурам социально-исторического памятования; понять что-либо в свете бытия – значит разобраться в структуре социально-исторической памяти» [125, с. 169−175]. Таким образом, мир детства составляет основу социального бытия и социально-исторической памяти, то есть «детство выступает активным участником процесса социально-исторического наследования культуры». По мнению А.В. Дахина, «онтологический статус детства может быть описан через определение детства в отношениях четырёх категорий, то есть через отношения «детство – социальное существование»,

«детство – небытие», «детство – социальное бытие» и «детство – социальное инобытие» [125, с. 172].

Для обоснования детства как социокультурного феномена, на наш взгляд, необходимо осмыслить потенциал *культурно-исторических* концепций социальной реальности, т.к. в этом контексте законы и факторы развития общества и человека позволят выявить творческий потенциал исследования детства как важного компонента мира человека. Сравнительный анализ социального возраста человека (личности) и общества является в настоящее время предметом научных исследований в области социологии, психологии, социальной педагогики, культурологии и социальной философии.

Детство становится самостоятельным объектом анализа в культуро-философских исследованиях в результате развития психоаналитического подхода. Впервые З. Фрейд сделал попытку параллельно рассмотреть вхождение в культуру (детство) и становление культуры. Он же сопоставил «психологию первобытных народов и невротиков» [422, с. 230].

К. Юнг, протестуя против сведения Фрейдом детства лишь к развитию сексуальности и роли травматических ситуаций, вводит наряду с «индивидуальным бессознательным» понятие «коллективное бессознательное», включая в него структуру Сверх-Я, и называет его родовой памятью человечества. У К. Юнга сознательное и бессознательное являются источником культуры и дополняют друг друга [471, с. 234].

Второй линией культурно-исторической интерпретации детства является культурно-историческая теория Л.С. Выготского и его школы, которая объясняет специфику перехода «натуральное-культурное» при помощи гипотезы интериоризации культуры. Анализ работ представителей этой школы позволил нам выделить такие характерные особенности детского мира, как острота чувств, яркое воображение, отсутствие рамок между реальным восприятием и фантазиями, необычайное развитие памяти, особенности форм и средств мышления, определенное отношение ко времени, специфика речи [87].

К третьей линии культурно-исторической интерпретации детства, по нашему мнению, можно отнести концепцию культурно-исторических процессов, учитывая многообразие ее форм. Так, Гегель в детстве определял стадию «детского лепета человечества» и «детского возраста незнания человечества»; О. Шпенглер, П. Сорокин − «детство истории»; А. Тойнби − «стадию личинки»; Н. Данилевский «младенчество как стадия развития народа» [97; 455; 372; 387; 121]. Все это свидетельствуют о близости данной концепции теме нашего исследования. Проведенный нами анализ работ философов «циклистов» позволил выделить основные положения, касающиеся детства как социального возраста общества и имеющие высокую степень тождества с детством как социальным возрастом человека. К ним нами отнесены:

– при ранжировании возрастных периодов, отмечает Н.Я. Данилевский, нельзя выделить самый значимый – «нельзя назвать ни один возраст человека… когда все его способности достигают наивысшего расцвета, в каждом возрасте раскрывается лишь какая-то часть человека...» [121, с. 17]. В данном рассуждении детство выступает глубинным, онтологичным основанием развития личности и общества;

– отмечая, что нельзя вернуться в детство, которое преходяще. В своих исследованиях П. Сорокин указывает: «ни одному из этих обществ на поздних ступенях развития не удалось воссоздать экономической «плоскости» детства истории, как ни один человек не мог вернуться в младенчество, если оно уже закончилось» [372, с. 332], что свидетельствует о необратимости социальных процессов и неповторимости действительности [372, с. 332];

– одна из существенных задач детства культуры, убеждает Н.Я. Данилевский, это подготовка к переходу к более высокому этапу через ее развитие посредством культур, создающих условия «при которых вообще становится возможной жизнь в организованном обществе» [121, с. 472] подчеркивая то, что детство является важнейшим механизмом социализации человека как личности;

– развитие в обществе идет через социальное подражание, и чем более динамичным элементам подражает система, тем более динамична она сама, что обосновывает А. Тойнби, отмечая, что «в примитивных обществах, социальное подражание ориентировано на старшее поколение и на уже умерших предков… В обществе, где социальное подражание направлено в прошлое, господствует обычай, поэтому такое общество статично… Примитивное общество – это не смерть, а спячка. Оно статично… В цивилизациях, где социальное подражание ориентировано на творческие личности, которые оказываются первооткрывателями на пути к общечеловеческой цели, в обществе, где социальное подражание направлено в будущее, обычай увядает, и общество динамично устремляется по пути изменений и роста» [387, с. 94]. Рефлексируя точку зрения А. Тойнби, можно утверждать, что детство располагает значительным творческим потенциалом инновационного развития общественных процессов, при этом, пренебрежение культурно-историческими традициями и обычаями является малопродуктивным и может нанести вред межпоколенному взаимодействию;

– взаимодействие с другими элементами является необходимым условием развития – «самой родовой моделью любого социокультурного феномена является значимое взаимодействие двух или более индивидов» [372, с. 91];

– при отсутствии индивидуальности социальный объект не жизнестойкий, снижается его сопротивляемость среде – «при рабстве и политической зависимости, − отмечает Н.Я. Данилевский, − существует препятствие развитию народностей, так как в обоих случаях индивидуальность, имеющая свои самостоятельные цели, превращается в средство для достижения чужих целей. Если такие обстоятельства застигнут личность или народность в раннем возрасте развития, то очевидно, что самобытность их должна погибнуть» [121, с. 92−93].

При рассмотрении далее феномена детства в русле философской традиции следует отметить идею подчинения культуры жесткому биологическому ритму, который определяет основные фазы ее внутреннего развития – «Всякая культура переживает возрасты отдельного человека. У каждого имеется свое детство,

юность, возмужалость и старость» считает О. Шпенглер [455, с. 173]. Автор обращает внимание на общие черты детства в культуре и в жизни отдельного человека, подчеркивая сходное у первобытного человека и у ребенка. По мнению автора, такое сходство проявляется в:

– глубокой боязни окружающего мира в силу его неопознанности – «чувство присутствия чего-то «другого» во внешнем мире» [455, с. 173];

– пробуждении собственного «Я» и проявлении собственной самости, отсутствии богатой внутренней жизни и уверенности в ощущении собственной силы;

– непонимании сути понятия «время», первобытный человек и ребенок не чувствуют в этом явлении необходимости, «имеют время, но ничего о нем не знают» [455, с. 389];

– конкретности, неразвитости языка – «…языки не дают почвы для абстрактного мышления» [455, с. 391]. «Необходимым условием такого высшего миропонимания следует считать наличие языка культурного (для первобытного человека он еще не существует, а для ребенка существует, но недоступен)» [455, с. 109].

Завершая рассмотрение феномена детства в социально-философской литературе, необходимо отметить, что главная проблема заключается во встраивании в социально-философский контекст понятий «ребёнок» и «детство», осмысливая по-новому, не нарушая связей этих понятий с социально-психологическими и педагогическими теориями.

Проблема детства в *социологических* исследованиях часто рассматривается при изучении тенденций увеличения числа неполных семей и разводов, разрушающих традиционные формы семьи; рост нуклеарных и бездетных семей, беспризорности и социального сиротства, возрастной сегрегации детства одиночества ребенка в мире взрослых.

Д.И. Фельдштейн рассматривал «детство как объединение детей разных возрастов, представляющее «довзрослый контингент общества» [417, с. 15].

В данном контексте можно выделить многочисленные признаки, которые «характеризуют ребенка как индивида и как личность» [417, с. 15].

В исследованиях М.Н. Певзнера, П.А. Петрякова, И.А. Дониной и др. определяются первичные и вторичные признаки разнообразия.

Первичные признаки – это врожденные различия, имеющие стойкое влияние на ребенка на протяжении всего периода его развития и дальнейшей жизни. Первичные различия включают пол, особенности здоровья, возраст, национальность, физические возможности. Эти характеристики являются основными элементами для формирования имиджа и мировоззрения индивида. В течение жизни ребенка вторичные признаки разнообразия могут изменяться и приобретаться. Они не такие влиятельные, как первичные, но оказывают серьезное воздействие «на самосознание ребенка, а также на восприятие его окружающими» [262, с. 11].

Вторичные признаки − уровень образования, стиль общения, жизненные ценности [262, с. 11]. Авторы отмечают, что рассмотрение «детства как совокупности различных детей с многообразием индивидуальных признаков, либо как устойчивая последовательность актов взросления растущего человека, его состояние «до взрослости» не позволяют в полной мере осмыслить феномен детства как значимой социальной когорты, выступающей в качестве коллективного субъекта детско-взрослого сообщества, в котором происходит межпоколенное взаимодействие детства с другим коллективным субъектом – миром взрослых» [262, с. 13]. Обобщая вышеизложенное, необходимо отметить, что в русле нашего исследования возникает новый ракурс рассмотрения института детства как особого *социально-педагогического явления*, отражающего: «интегративные характеристики невзрослого состояния социума, являющегося предметом общественной и педагогической заботы со стороны взрослых; особенности развития в рамках данного института отдельных индивидов с присущими им первичными и вторичными признаками разнообразия; характеристики социальной субкультуры, в рамках которой складываются присущие детству коммуникативные связи и способы познания мира и

построения межпоколенных отношений; тенденции становления детей как личностей, присваивающих определенные образцы социального поведения, статусно-ролевые позиции в обществе и, главное, способы взаимодействия с миром сверстников и взрослых как в рамках детско-взрослых сообществ, так и вне этих рамок» [262, с. 14].

При этом следует заметить, что в работах Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, В.Т. Кудрявцева и др. отмечалось, что «ребенок развивается не изолированно, не сам по себе, а как целостная система взаимодействия «ребенок-взрослый» и только в этом смысле правомерно говорить о развитии отдельного ребенка». С точки зрения В.Т. Кудрявцева, «общность «ребенок-взрослый» – это реально действующий субъект или полисубъект социума; взаимодействие предполагает общение в диаде «взрослый-ребенок» и носит двусторонний характер» [204, с. 7]. Далее автор отмечает, что «в педагогическом плане взаимодействие представляет собой особую форму сотрудничества взрослого и ребенка, которая проявляется, во-первых, в профессиональном умении педагога пробудить и воспитать в ребенке активное отношение к окружающему миру, во-вторых, педагогически грамотно «расшифровать» поведение ребенка в период, когда он еще не вербализует свои действия» [204, с. 9].

Следует признать, что взаимосвязь «общество – детство» в его частных воплощениях «взрослый – ребенок», «родитель – ребенок (дочь, сын)», «прародитель – ребенок (внук, правнук)» определяется в контексте синергетической парадигмы как открытая система. В синергетической теории взаимодействие двух сообществ (детского и взрослого) создает синергетический эффект во взаимодополнении, взаимосоциализации старшего и младшего поколений, со-развитии взрослого и детского сообществ, росте их самоорганизации.

В педагогической науке накоплен большой объем знаний о детских сообществах, находящий отражение и в педагогике общинности, и в различных теориях детского коллектива (А.С. Макаренко, Н.К. Крупская, С.Т. Шацкий, В.А. Сухомлинский, В.В. Рубцов, Г.А. Цукерман, О.С. Газман, Н.Б. Крылова,

А.В. Мудрик, П.В. Степанов и др.) [245; 202; 444; 383; 351; 434; 92; 203; 275; 376], а также в реформаторской педагогике (Н. Венцель, М. Монтессори, А. Нейл, Б. Отто, П. Петерсон, Л.Н. Толстой, С. Френе и др.) [76; 272; 509; 510; 512; 388; 423], гуманистической психологии (А.Г. Асмолов, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, А. Маслоу, К. Роджерс и др.) [29; 159; 224; 256; 348] и в теории социальных и образовательных сообществ (Ю.В. Громыко, В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, И.Ю. Шустова и др.) [116; 120; 370; 460].

Одной из последних работ, посвященных данной проблеме, является коллективная монография «Детская общность как социально-педагогическое явление» [131].

Авторам монографии удалось решить исследовательские задачи по разработке «типологии просоциальных детских общностей; систематизации теоретико-методологических подходов к осмыслению детской общности как социально-педагогического феномена; выявлению места и роли взрослого в формировании и развитии детской общности; определению условий актуализации воспитательного потенциала детской общности; определению возможностей влияния детской общности на социальное окружение» [131, с. 18-19].

Сегодня в развитии детства как социального института наблюдаются определенные противоречия. С одной стороны, как было сказано выше, детство – это предмет социально-педагогической заботы, так как основной задачей нашего общества и одним из показателей его духовного и социального здоровья является отношение к детству и качество жизни детей. С другой стороны, в современном обществе мы сталкиваемся с феноменом технологизации детства, его стандартизации, конвейерного производства. Ребенок, сталкиваясь с необходимостью интенсивного овладения сложными достижениями цивилизации, объективно нуждается в посреднике, в роли которого выступает взрослый. Но, выступая в этой роли, взрослый почти всегда занимает по отношению к ребенку позицию ведущего, направляющего, организующего начала. Ребенок воспринимается как своего рода «приемник» [416].

В качестве основных причин эффекта технологизации детства указываются досознательные, донаучные стереотипы (Э. Эриксон), «бессознательный расизм взрослого по отношению к расе детей мира (Ф. Дольто), в которых очевиден архетип мира взрослых, которые боятся жизни с ее непредсказуемостью в лице детства и всеми силами пытаются «запрограммировать» эту жизнь, сохраняя ее стабильность в основном мерами принудительного и репрессивного порядка [468].

Подобного рода отношение к детству наглядно проявляется в семье. Кризисные явления, переживаемые российским обществом, коснулись и этого социального института. В своих работах У. Бронфенбреннер обращает внимание на «рост влияния средств массовой информации на интимный мир личности ребенка; на резкое сокращение объема общения ребенка с родителями и сверстниками, «возрастная сегрегация»; на замкнутость жизненного пространства ребенка, что предполагает рассмотрение телевидения и интернета как «единственного «окна в мир», источником новой информации и ее интерпретатором» [67, с. 57].

Д.Б. и Б.Д. Эльконины обозначают неблагополучие в развитии детей как кризис детства. Сегодня это неблагополучие отмечается во всей системе детской жизни и проявляется в ухудшении здоровья детей, увеличении количества социальных сирот, возрастании уровня преступности, наркомании, суицида, инфантилизма в детской среде. Б.Д. Эльконин указывает на основное противоречие сегодняшнего критического периода между детством, образовательной системой и системой взросления. Образ идеального взрослого оказывается оторванным от освоения идеальной формы, что замедляет присвоение культуры (образования). Освоение взрослости, то есть форм ответственности и самостоятельности, оказалось латентным, невыделенным и как бы «занавешенным» различными формами культуроосвоения и культуротворчества [467, с. 10].

Следовательно, из процесса технологизации детства, из его кризиса надо выводить не одного ребенка, а систему «ребенок-взрослый» в ее реальном

воплощении во всех социальных институтах, и, прежде всего, в семье. Изучая образ жизни семьи, О.А. Шаграева и Л.Ф. Обухова выделяют следующие нетрадиционные подходы к процессу воспитания ребенка в условиях семьи.

Во-первых, «сознательное родительство», когда абсолютизируется роль внутриутробного развития, процесса родов и первого года жизни. В рамках данного подхода предлагаются такие мероприятия как различные формы подготовки к родам (водные роды, босохождение, нагота и купание в открытом водоеме, приемы психоэмоциональной регуляции), воссоединение с природой через беби-йога, динамическая гимнастика, длительное пребывание ребенка в воде, грудное вскармливание и раннее приучение к туалету.

Во-вторых, «педагогика Б.Л. Никитина», которая обосновывает необходимость раннего интеллектуального и психического развития ребенка при ведущей роли физического совершенствования. Большое внимание в данном подходе придается физической активности будущей матери, а в последующем любые отклонения в поведении ребенка рассматриваются через призму его физического состояния.

В-третьих, «нравственная психология и педагогика», в центре внимания которой находится структура семьи, иерархия внутрисемейных отношений, предполагающая ведущую роль отца как главы семьи, преобладание духовных ценностей над материальными, а семейных над общественными. В этом сторонники данного подхода видят основу не только нравственного становления личности, но и гармонического психического и физического развития ребенка. При этом большое значение придается периоду беременности и процессу родов. Однако, в отличие от предыдущего подхода, усиливается акцент на духовный рост и самосовершенствование матери, ее смирение, уравновешенность, терпение, гармоничные отношения с другими людьми способствуют нравственному становлению ребенка.

В-четвертых, концепция православной семьи, которая рассматривает брак как мученический подвиг. В этой формуле звучит идея о том, что счастливый

брак, здоровье и гармонично развитые дети – есть результат ежедневного кропотливого труда [440].

В результате, О.А. Шаграева и Л.Ф. Обухова приходят к выводу, что образ жизни семьи – это комплексная характеристика, включающая широкий спектр фактов, детерминирующих психическое развитие ребенка. Это фон, на котором, возникает и прослеживается социальная ситуация его развития. Неразрывное единство матери и ребенка, включенность отца в процесс воспитания, принятие ребенка родителями, стиль воспитательных воздействий, учитывающих пол ребенка, ориентация супругов на внутрисемейные виды деятельности и четкая иерархизация внутрисемейных отношений способствуют более высоким показателям психического развития ребенка [440].

Как отмечает О.А. Шаграева и Л.Ф. Обухова «современное общество все более убеждается в правильности вывода о том, что семья – важнейший социальный институт воспитания детства, так как ни одно общественное воспитательно-образовательное учреждение не в силах осуществить его полноценную замену, особенно на ранних ступенях детства» [440]. Это утверждение созвучно идее А.В. Дахина о семье как социальной нише, в которой присутствуют гуманитарные формы культуры, т.е. формы культуры, с которыми связано существование исключительных, нестандартных, индивидуально – неповторимых явлений социокультурной жизни [125]. И с этой точки зрения, сохранение и воспроизводство семьи в качестве носителя чистых форм гуманитарной культуры может рассматриваться как один из существенных признаков ее социального здоровья. Для этого необходим комплексный подход в развитии общественно-семейного взаимодействия, использование традиционных и вариативных педагогических технологий, применение значительного потенциала этнопедагогики.

Продолжая рассуждения о социальных аспектах феномена «детство», хочется подчеркнуть, что полифоничность в понимании термина «детство» рождает сложную многоплановую, неоднозначно расшифровываемую картину сущности детства в системе общества. Между тем, понятие «детство»

используется чаще всего в социально-практическом и социально-организационном плане, а обобщённое понимание детства в конкретном обществе изучено недостаточно. Хотя осмысление детства на основе его интегративных характеристик как «невзрослого» состояния общества и одновременно как особого социального явления представляется весьма продуктивным. Такое осмысление позволяет выявить внутренние, объективно заданные, общие тенденции развития индивидов, составляющих мир детства, а также тенденции развития детства как коллективного субъекта детско-взрослых сообществ.

Следует отметить, что современный институт детства обнаруживает собственные внутренние противоречия, свойственные эпохе цифровизации общества, образования и культуры. Отечественные исследователи (А.А. Вербицкий и др.) отмечают риски, связанные с влиянием новой информационной культуры на развитие детства, которое приобретает признаки так называемого «цифрового поколения» [77]. В социально-педагогических и социально-психологических характеристиках данного поколения наблюдается явный парадокс: с одной стороны, представители «цифрового поколения» быстро осваивают многочисленные техники и технологии, облегчающие им доступ к информации и сетевой коммуникации, а с другой – в мире многообразия появляется однообразная коммуникативная культура, обедняющая межличностное общение, сужающая спектр используемых языковых и речевых средств, не редко уводящая детей из реального в виртуальный мир, порождающая различные виды игровой и компьютерной зависимости. Вместе с тем, раннее овладение новой информационно-коммуникационной культурой дает представителям младшего поколения явные преимущества при взаимодействии с миром взрослых. Межпоколенные отношения в детско-взрослых сообществах приобретают более равноправный характер и обнаруживают признаки кофигуративной и префигуративной культур.

Смена ценностных ориентаций у поколения детей по отношению к поколению взрослых привело к увеличению свободы выбора личности, ослаблению традиционных систем передачи знаний. Эти факторы можно

рассматривать как следствие распространения префигуративной культуры в динамичный, нестабильный период развития истории России. Таким образом, конец XX – начало XXI века можно определить как период появления вариативного образования. С точки зрения А.Г. Асмолова, под вариативным образованием можно понимать поисковое образование, апробирующее различные решения неопределенных ситуаций и предоставляющее множество возможностей выбора человеком своей судьбы. Благодаря вариативному образованию личность получает возможность обрести иные пути понимания и переживания знаний в изменяющемся мире. Таким образом, вариативное образование можно рассматривать как процесс, направленный на расширение возможностей компетентного выбора личностью жизненного пути и на саморазвитие личности. Цель вариативного образования – «формирование такой картины мира, которая бы обеспечивала ориентацию личности в различного рода жизненных ситуациях, в т.ч. и в ситуациях неопределенности в совместной деятельности со взрослыми и сверстниками» [27, с. 604−605].

В последние десятилетия появились научные работы междисциплинарного характера, раскрывающие проблемы детства. Это объясняется тем, что построение образовательной стратегии для России требует обоснования ее методологической основы (Д.И. Фельдштейн, А.Г. Асмолов, Б.Д. Эльконин, В.Т. Кудрявцев, С.С. Шевелева. В.Я. Ляудис, Л.А. Зеленов, Л.В. Филиппова, К.С. Морова и др.) [416; 29; 466; 205; 445; 243; 151; 418; 273]. Разрабатывая содержательно национальную доктрину образования, А.Г. Асмолов намечает следующие «стратегические ориентиры развития вариативного образования:

– от отдельных альтернативных научных педагогических школ – к системе вариативных инновационных технологий в контексте культурно-исторической педагогики развития;

– от монополии государственного образования – к сосуществованию и сотрудничеству государственного, негосударственного и семейного образования;

– от «безнациональной» унитарной школы – к этнической дифференциации образования в системе общего образовательного пространства России;

– от предметоцентризма – к образовательным областям при построении учебных планов общеобразовательных учреждений;

– от «чистых» линий развития типов образовательных учреждений – к «смешанным» линиям развития видов образовательных организаций;

– от монопольного учебника – к вариативным учебникам (мотивирующим учебникам и учебникам по метадисциплинам);

– от монофункциональных технических средств обучения – к полифункциональным средствам и информационным технологиям» [29].

В русле данной доктрины были выявлены и обозначены ориентиры стратегии реформирования образования: диагностика развития вместо диагностики отбора; совместная деятельность со взрослыми и сверстниками для представления образа окружающего мира вместо механического усвоения суммы знаний и навыков; смысловая ценностная педагогика, а не информационная когнитивная педагогика; замена технологии обучения по формуле «ответы без вопросов» решением жизненных задач и постановке сверхзадач; формирование познавательной мотивации ребенка, ситуативной активности; переход к уроку как содействию от урока авторитарного монолога, от языка приказов – к языку договоров и рекомендаций, от школоцентризма – к детоцентризму, от культуры полезности – к культуре достоинства.

Ведущая ценность в такой культуре – это ценность личности человека и его дома как среды обитания. В культуре достоинства дети, старики и люди с отклонениями в развитии священны, а животные находятся под охраной общественного милосердия. Применительно к нашему исследованию культура достоинства является благоприятной воспитательной средой становления и развития детско-взрослых сообществ, и ее можно рассматривать также как механизм преодоления социальных катаклизмов, выхода из кризисов в драматическом процессе человеческой истории, включая кризис детства.

Завершая рассуждения о детстве как предмете полидисциплинарных исследований и социально-педагогическом феномене, уместно вспомнить слова В. В. Зеньковского, сказанные им еще в 1924 г. «Детство должно уступить свое место другим образам в развитии человека, но тем важнее для нас, чтобы всякий из нас пережил свое детство, как «золотое время» жизни. Поэзия детства не повторяется, не повторяется и та свобода психического развития, которая дает возможность всякому найти свою индивидуальность, данную нам в детстве. Тем важнее, поэтому дать возможность всем детям пережить нормально свое детство, – такова должна быть задача нашего времени, если оно хочет в самом деле быть «веком ребенка» [152, с. 291].

Обобщение вышеизложенного позволяет сделать ряд выводов:

В нашем исследовании мы будем рассматривать детство как коллективный субъект детско-взрослого сообщества. Детство является одновременно структурной единицей социума и представляет начальный этап его развития. Также детство представляет собой особую социальную субкультуру, в ее контексте формируются построение межпоколенных взаимоотношений, коммуникативные связи, способы познания мира в детско-взрослых сообществах.

Как социально-педагогический феномен детство отражает сущностные интегративные характеристики «невзрослого состояния» социума, которые следует рассматривать как объект постоянного внимания и заботы общества и мира взрослых и указывает на социальный возраст как человека, так и общества.

Рассматривая детство как первоначальный, подготовительный этап развития общества и индивида, мы характеризуем его как этап сбережения и памятования глубинной сущности человеческой культуры.

Детство – междисциплинарный феномен в связи с тем, что оно является предметом научных исследований в области социологии, философии, истории, педагогики и психологии.

В социально-историческом контексте детство рассматривается как субъект-структура, участвующая в социально-историческом процессе наследования. В контексте педагогической социализации, характеризуя детство как субъект

(«обучаемая» сторона образовательного процесса), мы рассматриваем его как в словосочетании «детство общества», так и в словосочетании «детство личности» в процессе социально-исторического наследования.

В научных исследованиях различаются две модели социального описания детства: культурно-историческая (первая модель), рассматривающая особенности детства как социального возраста человека и общества, личностная (вторая модель), описывающая детство как начальный этап развития личности. Интеграция данных моделей позволяет выделить социально-онтологическую модель детства, которая определяет отношение к детству, а специфика взаимоотношений мира детства и мира взрослых определяется с позиции передачи содержания социально-исторической памяти, где детство является принимающей, сберегающей и удерживающей стороной. Основные функции детства – социализация и автономизация. В ходе социализации реализуется социально-историческая память, а в самоидентификации и самоутверждении выражается функция автономизации. Обе функции подтверждают положение о детстве как объективной и субъективной реальности.

Современный мир детства сталкивается с рядом кризисных явлений, имеющих как объективные, так и субъективные причины. В современном обществе прослеживается тенденция технологизации детства. Ее унификация характеризуется стандартизацией и угнетением бытия детства. Нарушение характера отношений между миром взрослых и миром детства в деятельности основных воспитательных институтов социума, в том числе и семьи, а также наступление технологических форм бытия в культурном слое планеты, нейтрализация и угнетение гуманитарных форм культуры являются основными причинами названных негативных тенденций. Наряду с этим цифровизация образования, экономики и общественных институтов, внедрение новых информационных технологий, с одной стороны, расширили объем общения «цифрового поколения» с внешним миром, с другой – породили одностороннюю, парадоксальную для мира многообразия коммуникативную монокультуру, обедняющую качество и выразительность межличностного общения. Наряду с

этим в русле префигуративной культуры цифровое поколение приобрело целый ряд преимуществ во взаимодействии с миром взрослых, выступая уже не в роли приемника, а в роли транслятора новых знаний и компетенций.

Обобщение проблем детства позволяет определить его междисциплинарный интегративный характер, объединяющий проблемы взаимодополняющих друг друга мира ребенка и мира взрослого в телесном и духовном воспроизводстве человека как родового существа.

Интегративность позволяет обосновать проблемы детства с точки зрения социогуманитарного знания (философия, культурология, социальная психология и социальная педагогика, социокультурная антропология, социология и др.) и подчеркнуты глобальное значение детства для социального, биологического, родового воспроизводства и развития человечества.

1.2 Моделирование детско-взрослых сообществ: историко-педагогический контекст

В данном параграфе представлены современные взгляды на моделирование детско-взрослых сообществ в контексте историко-педагогического анализа их многообразия. Учитывая то, что предмет нашего исследования сложен и многогранен одним из способов его изучения являлось моделирование, которое «значительно упрощает действительность и способствует лучшему пониманию процесса благодаря отображению ограниченного числа граней реальности» [425; 5; 363; 56; 58].

Как показал анализ литературы (И.Т. Фролов, А.Н. Аверьянов, В.В. Сериков и др.) существуют различные подходы к определению самого понятия «модель». По утверждению И.Т. Фролова, основной ее сутью является то, что она рассматривается как средство познания [425; 5; 363]. Ряд ученых (А.Н. Дахин, И.Н. Ларченко и др.) определяют ее как представление объекта в форме, отличной от его реального существования [125; 220]. В.А. Штофф рассматривает модель «как мысленно представляемую или материально реализуемую систему,

отображающую или воспроизводящую объект исследования и способную замещать его, при этом ее изучение представляет новую информацию об этом объекте» [458, с. 114]. Наиболее точным, на наш взгляд, является определение И.Б. Новика, выделившего в качестве основных три признака модели: ее объективное соответствие изучаемому объекту; возможность его замещения; информацию о самом моделируемом объекте [288].

В контексте нашего исследования, рассматривая модель ДВС, мы, вслед за И.Н. Ларченко, считаем целесообразным использовать в ее содержательной характеристике термин не «объект», а «система» и определяем данную модель как систему, интегрирующую условия и уровни создания детско-взрослого сообщества благодаря усилиям его субъектов, направленным на стимулирование проявлений их творчества, на прямое стимулирование творческой индивидуальности детей при поддержке взрослыми ее свободного проявления [220].

Что касается самого процесса моделирования ДВС, то опираясь на точку зрения В.Р. Шманаева [453], мы рассматриваем его, как технологию исследования взаимосвязи российского и зарубежного опыта, позволяющую обобщить имеющиеся представления о детско-взрослых сообществах и определить их сущность, а также перенести, полученные в ходе исследования свойства и поведение моделей, на реальный объект.

Результатом построения и изучения любой модели является определение свойств и законов конструирования системы, ее организации и развития; проектирование системы, выявление лучших способов ее организации при заданных критериях и целях; прогнозирование последствий реализации технологий воздействия на систему.

В целом, в рамках проведенного исследования, модель определяется нами как описание, отражающее и абстрагирующее реальность, являющееся действенным инструментом при конструировании ситуаций и нахождении альтернатив в процессе становления детско-взрослых сообществ с учетом исторического российского и зарубежного опыта их моделирования. При выборе

конкретных моделей в контексте анализа этого опыта нами учитывались дескриптивная, прогностическая и нормативная функции моделирования. Дескриптивная функция позволяет объяснить явления и процессы за счет абстрагирования; прогностическая – отражает возможность предсказывать будущее состояние моделируемой системы; нормативная – построить ее образ, «нормативный» с точки зрения субъектов, интересов и предпочтений [128].

Виды моделей и их существенные черты были выделены, например, в исследовании Е.В. Иванова «Историко-педагогические аспекты развития территориальных детско-взрослых сообществ» [386, с. 36–57], где автором дано обоснование пяти моделей ДВС. К основным их видам отнесены «семейно-социальная, семейно-социально-педагогическая, реформаторско-педагогическая, реабилитационно-педагогическая, коллективистская» [386, с. 37].

Характеристика *«семейно-социальной модели»* определена в результате обобщения исследований К.Д. Ушинского о традициях в русских семьях, а также об особенностях быта, хозяйствования и воспитания в русской патриархальной семье и многопоколенной семье, описанной в «Домострое» [135]. Основы этой модели составляют родственные и соседские связи, а также особенности русской патриархальной семьи, в основном трех поколенной, «живущей в одном доме как единое семейное иерархическое сообщество, где главной особенностью детей были «любовь к родителям, полное послушание в детстве и юности и забота о них в старости» [386, с. 42].

Целью создания семейно-социальной модели детско-взрослых сообществ является укрепление и развитие семейных и родственных отношений и связей на основе совместной организации труда и проведения досуга.

Условиями построения такой модели ДВС являются:

– потребность в совместной жизнедеятельности;

– естественное проявление заботы о старшем поколении и поддержка младших.

Вторая модель ДВС – *семейно-социально-педагогическая* – базируется на гуманистическо-педагогических идеях, положениях педагогики «свободного

воспитания» К.Н. Вентцеля, С.Т. Щацкого и др., методологии формирования семейных сообществ таких, как: «Комиссия семейной школы», «Дома свободного ребенка», «Кружок совместного воспитания и образования детей», общество «Сетлемент» [386, с. 43−44].

Отличительными характеристиками данных сообществ являются:

– реализация принципа свободы в процессе взаимодействия детей и взрослых;

– применение педагогических средств, обеспечивающих у детей чувство равенства со взрослыми в решении всех вопросов, несмотря на то, что взрослые незаметно направляли их выбор и действия в определенное, целесообразное, с точки зрения воспитателей, русло.

Основной *целью* создания сообществ по данной модели является реализация потребности в объединении детей и взрослых, находящихся недалеко друг от друга по месту проживания или обучения для организации совместной деятельности и проведения досуга.

К *основным условиям* построения подобных сообществ можно отнести:

– близкое проживание детей и взрослых;

– обучение детей в одной школе, организации дополнительного образования;

– наличие общих интересов, увлечений и потребности в совместной деятельности;

– потребность у взрослых инициировать и организовывать совместную с детьми общественно-полезную деятельность и досуг.

Особое значение, в контексте нашего исследования, имеет *третья модель ДВС – рефоматорско-педагогическая,* суть которой определили идеи реформаторской педагогики (М.Н. Певзнер, С.Н. Расчетина), в частности принцип «справедливого сообщества», означающий равноправное участие «детей, родителей, учителей в демократическом процессе управления, применение различных форм само и со-управления (школа А. Нейла «Саммерхил»,

вальдорфская школа Р. Штейнера, школа-лаборатория Д. Дьюи, «Маленькая республика» Г. Лейна) [386, с.45−46].

Наряду с названным принципом, особую значимость имели идеи «педагогики общности», для философского осмысления которой важен, как отмечал П. Наторп, вывод, что общность развивается по тем же законам, что индивид [281].

Диалектика общности и индивидуальности составила, по сути, фундамент реформаторской педагогики.

Особое значение в определении сущностных характеристик реформаторско-педагогической модели детско-взрослых сообществ имели идеи педагогики общности, основу которой составляло диалектическое единство индивидуально-личностного и социально-релевантного подходов, отражающиеся в тезисе П. Наторпа «возвышение к общности есть расширение своего «я» [281]. Видение общности как феномена, релевантного для взаимодействия индивидуальных миров, формирование самосознания воли и чувств отдельных индивидов раскрыто в научных работах П. Наторпа, Т.М. Ломтевой, Л.В. Образцовой, В.Д. Семенова и др. [281; 233; 291; 362].

Общинная педагогика способствовала социальной трансформации, как ребенка, так и взрослого, их способности не только к саморазвитию, но и к изменению своего социального окружения. Такая трансформация в реформаторских моделях была возможна потому, что педагогика общности начиналась непосредственно с ребенка, учета его актуальных потребностей и условий жизнедеятельности [9]. Педагоги-реформаторы видели возможность обогащения среды обитания ребенка через общину, ее гуманизацию и персонализацию, создание жизненного пространства, адекватного потребностным состояниям развивающегося индивида.

В практическом плане педагогика общинности культивировалась многими альтернативными течениями исследуемого периода в виде «солидарных детских коллективов» (С. Френе), интегрированных «школьно-семейных» домов (М. Монтессори, Б. Отто), «самоуправляющихся свободных школ» (Р. Штейнер),

«школьных общин» (П. Петерсон), «справедливых сообществ» (А. Нейлл) [423; 272; 510; 457; 512; 509].

Наиболее законченные, логически выдержанные очертания приобретает педагогика общинности в Иена-плане П. Петерсена, который отмечает, что «люди, живущие в общине, относятся друг к другу как братья, как товарищи; молодежь в общине вырастает природосообразно, по своим индивидуальным законам и одновременно приобретает способность жить по законам общества» [512, с. 10].

Идея «справедливого сообщества» была реализована А. Нейллом в практической деятельности организованной им школы «Саммерхил» [509]. Основой созданной А. Нейлом школы было самоуправление, вера в человека, в его доброе предназначение. В школе находилось от 20 до 50 мальчиков и девочек в возрасте 5−15 лет, которые на равных правах с педагогами осуществляли свою жизнедеятельность, при этом взрослые выполняли принятые большинством голосов решения (даже если не были с ними согласны).

Ведущими идеями антропософской (вальдорфской) педагогики, основателем которой был Р. Штейнер, являлись: идея развития, идея гармонии и идея самоуправления [457].

Идея развития позволяла описать динамику развития «растущего человека», его внутреннего мира, познавательных способностей и эмоционально-волевой сферы.

Идея гармонии создавала системное представление о человеке как частице макромира, представляющего собой единство духовной и физической сущности, интегрирующих практическую деятельность, чувства, человеческий разум; отражала гармонию человека со средой и с окружающим миром, воплощением которой являлся учебно-воспитательный процесс вальдорфской школы и продукт этого процесса − ученик.

Ведущая идея педагогики Р. Штейнера – идея самоуправляющейся свободной школы, сориентированной исключительно на ребенка, на его потребности и запросы.

Особое место в контексте реформаторской педагогики в становлении детско-взрослых сообществ имеют педагогические идеи Марии Монтессори [272; 271].

«Пробуждать, стимулировать жизненную энергию ребенка, оставляя ей, однако, свободу развития — вот первоначальная задача воспитателя», — писала Монтессори [272, с. 83]. Ребенок в возрасте детского сада находится в периоде перехода от жизни индивидуальной к жизни общественной; смягчить для него этот переход, не ломая болезненно личных интересов, главная задача правильно организованного детского сада.

Французский педагог С. Френе утверждал, что в «ребенке содержится больше истин, чем во всех педагогических учебниках мира, вместе взятых», он сам формирует себя, а задача школы − максимально помочь детям реализовать свои доминантные способности и физические, духовные, творческие силы. − писал Френе, − и своей деятельностью, своим примером будет воспитывать истинных демократов, ибо только при этом условии возможна демократизация общества в целом». «Будущая демократизация общества, — отмечал Френе, − готовится демократизацией школы; авторитарная школа не может сформировать будущих граждан демократического общества» [423, с. 219].

Модернизацию школы Френе связывал с радикальным изменением организационных форм и методов учебно-воспитательного процесса. Он ввел новые материально-технические средства обучения и предложил оригинальную концепцию изучения детьми родного языка. Он отказался от традиционных учебных планов, программ, учебников, закабаляющих, по его мнению, и учителя, и ученика [423, с. 38].

Обобщая вышеизложенное, необходимо сформулировать цель и условия создания ДВС в соответствии с принципами реформаторско-педагогической модели.

Цель − создание союза детей и взрослых для раскрытия их способности не только к саморазвитию, но и к изменению своего социального окружения.

К условиям создания реформаторско-педагогической модели ДВС можно отнести:

− равенство позиций в принятии значимых для сообщества решений и безусловное принятие членами ДВС друг друга;

− реализация детьми и взрослыми идей «свободной» педагогики;

− отказ от прямых педагогических воздействий со стороны взрослых.

Развитие идей реформаторской педагогики нашло отражение в *четвертой модели детско-взрослых сообществ – реабилитационно-педагогической,* суть которой в организации детско-взрослых сообществ для лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Ее теоретико-методологическую основу составили христианские идеалы и антропософское учение Р. Штайнера, в котором «устанавливается связь между телом, душой и духом и рассматривается физическое как отражение душевно-духовного» [386, с. 47].

Специфика реабилитационно-педагогической модели ДВС состоит в особой ориентации на создание условий для полноценного общения деятельности и совместного проживания людей разного возраста, которые имеют ограниченные возможности здоровья, и тех здоровых людей, которые им помогают.

Цель такого вида ДВС заключается в создании среды, где те и другие, взрослые и дети совместно совершенствуются, получая, в том числе, определенную профессию и образование.

К числу принципиальных условий построения модели и достижения названной цели относятся:

− привлечение к деятельности сообщества разделяющих ценностные установки специалистов (психологов и педагогов) и его цели;

− организация доступной среды для людей с ОВЗ;

− открытость и готовность к взаимодействию с другими сообществами и социумом в целом;

− сотрудничество с представителями власти и благотворительных фондов [386].

Примером реализации реабилитационно-педагогической модели может служить деятельность детско-взрослого сообщества «Кэмпхилл» (Шотландия). Кемпхилл – это межпоколенные сообщества детей, подростков, молодых и пожилых, имеющих различные нарушения в развитии и трудности в социализации, живущих вместе с сотрудниками и их семьями и поддерживающих друг друга.

Помогающий и нуждающийся в помощи живут рядом, учась друг у друга взаимопониманию. Основополагающим принципом жизни в общине является взаимность, когда каждый ее член старается сделать все, что ему по силам для своего блага и во блага своих соседей. Для этого используются различные формы и методы работы, такие как: создание школ для детей, имеющих серьезные трудности в обучении; открытие специальных учебных заведений для молодых людей, где они могут получить рабочую профессию в соответствии со своими возможностями; организация на основе взаимопомощи поселений для взрослых, имеющих психические и различные физические нарушения; создание специальных деревень для хозяйственного труда взрослых и поселений для пожилых и нетрудоспособных, нуждающихся в уходе. Организуются кемпхтллские общины, как правило, в отдельной сельской местности и в небольших городах.

Основными задачами подобных сообществ являются следующие:

− создание условий для максимально независимой жизни (культурной, общественной, трудовой) каждому члену общины, будь то ребенок, взрослый человек или старик;

− обеспечение ухода за лицами, имеющими значительные ограничения в осуществлении жизнедеятельности (полностью нетрудоспособными);

− восстановление отношений с окружающей средой и достижение лучшего понимания нужд людей, имеющих различные психофизические нарушения;

− организация трудовой деятельности для тех взрослых членов общины, которые в обычных условиях были бы безработными.

В современных условиях получила дальнейшее развитие *пятая модель детско-взрослых сообществ – коллективистская,* которая сформировалась в советские годы в контексте реализации идеи воспитания в коллективе (А.С. Макаренко, В.Н. Сорока-Росинский, М.С. Погребинский, И.П. Иванов) [386, с. 49–51]. Основу модели составляют, прежде всего, принципы коммунарской методики и педагогики сотрудничества (А.С. Макаренко, В.Н. Сорока-Росинский, М.С. Погребинский, И.П. Иванов). *Цель коллективистской модели* ДВС – объединить взрослых и детей на основе данных принципов.

В*ажнейшими условиями* построения данной модели выступают:

– совместная постановка и достижение социально-значимых целей, объединяющая взрослых и детей;

– формирование и поддержка общих ценностей, норм, правил поведения, составляющих культуру сообщества;

– создание системы взаимной ответственности, а также выборных органов для управления деятельностью сообществом.

Обобщение характеристик описанных моделей представлено в Таблице 1.

Таблица 1 – Обобщенная характеристика моделей ДВС на основе их историко-педагогического анализа

Название модели	Теоретические основы	Цели	Условия построения
Семейно-социальная	Обобщение исследований К.Д. Ушинского о традициях в русской семье, об особенностях воспитания в русской патриархальной и многопоколенной семье («Домострой»)	Укрепление и развитие семейных и родственных отношений на основе совместного труда и досуга	- родственные связи и отношения; - совместная жизнедеятельность; - естественная потребность в проявлении заботы и поддержки

Семейно-социально-педагогическая	Идеи гуманистической педагогики и педагогики «свободного воспитания» К.Н. Вентцеля, С.Т. Шацкого	Объединение взрослых и детей на базе близких к месту проживания организаций для совместного досуга и занятий общественно полезной, творческой деятельностью	- проживание недалеко друг от друга детей и взрослых до создания ДВС; - общее увлечение и желание совместно им заниматься; - обучение детей в одной школе и (или) организации дополнительного образования; - наличие взрослых-инициаторов и организаторов создания ДВС
Реформаторско-педагогическая	- Идеи педагогики общности (П. Наторп, С. Френе, М. Монтессори, Р. Штейнер); - Идеи реформаторской педагогики (М.Н. Певзнер, С.Н. Расчетина)	Создание «справедливого сообщества» для раскрытия и развития потенциала каждого ребенка с учетом его интересов	- безусловное принятие взрослыми идеи свободного воспитания; - равенство позиций ребенка и взрослого при принятии решений, касающихся сообщества; - отсутствие прямых педагогических воздействий со стороны взрослых; - готовность родителей и других взрослых оказывать материальную помощь сообществу
Реабилитационно-педагогическая	Антропософское учение Р.Штейнера, идеи теории социальных сообществ Ю.В.Громыко	Создание среды для социальной реабилитации и адаптации детей с ОВЗ во взаимодействии со здоровыми детьми и взрослыми; сотрудничество с представителями власти и благотворитель-ных фондов	- привлечение к деятельности специалистов (специальных педагогов и психологов), разделяющих принципы такого сообщества; - создание доступной среды; - сотрудничество с фондами, представителям власти, спонсорами и другими сообществами

Коллективистская	Идеи педагогики сотрудничества и теории детского коллектива (А.С.Макаренко, В.Н.Сорока-Росинский, И.П.Иванов)	Объединение взрослых и детей на основе принципов коммунарской методики и педагогики сотрудничества	- совместная постановка и реализация социально-значимых целей; - взаимо-ответственность независимо от возраста и социального статуса членов сообщества; - создание выборных органов управления; - формирование «культуры сообщества»

Наряду с описанными выше моделями ДВС, акцентированными на содержательных (ценностных и концептуальных) основаниях, особого внимания заслуживают модели, в основании которых − организационные и технологические аспекты. В частности, на основе историко-педагогического анализа процесса становления ДВС в России и за рубежом были определены и научно обоснованы основные *модели территориальных детско-взрослых сообществ (ТДВС).*

Как выявило исследование, их многообразие связано, прежде всего, с различными трактовками термина «территория», который может пониматься как в узком, так и широком смысле данного слова. В зависимости от того, на какой территории формируется сообщество, можно говорить о его различных моделях.

Следует отметить, что территория традиционно рассматривается как значимая единица, имеющая свои особенности и потому требующая специальных правовых, административных и образовательных конструкций.

Любые действия человека осуществляются на определенной территории и при ее участии. Поэтому, как отмечают И.П. Рязанцев и А.Ю. Завалишин, территория выступает одновременно и как среда, и как фактор, влияющий на поведение человека [355]. При этом составляющую поведения человека, обусловленную территорией, принято называть «территориальным поведением».

Для нашего исследования значимо рассмотреть ведущие характеристики территориальной системы, ее специфику с точки зрения организации на ней различных разновозрастных сообществ. Любая система образования территории отличается культурно-исторически, этнографическими и другими особенностями, учет которых обеспечивает присвоение человеком ее культурно-исторических ценностей. Как отмечают Т.А. Каплунович, Р.М. Шерайзина, Н.Д. Иванов, О.С. Орлов «необходимо, чтобы субъекты территориального пространства выступали как носители и участники проектных идей и формировали общественный (территориальный) заказ на образование, становились социально-педагогическим сообществом людей, объединенных единым пространством жизнедеятельности с присущими ему социокультурными особенностями, а также общими ценностями. Только в этом случае образование выступает как средство развития территории и становится приоритетной сферой» [345, с. 7–8].

Определяя функции образования в современном обществе, Ю.В. Громыко выделяет как ведущую – «удовлетворение образовательных потребностей населения – самых разнообразных, от общеобразовательных до очень специализированных учебных, воспитательных и социализационных услуг [116, с. 21]. Тем самым, образовательная система территории – это совокупность социальных практик, ориентированных на достижение целей и ценностей образования [345; 116].

Определяя сущность ведущих характеристик территориальной образовательной системы, авторы останавливаются на формах организации территориального образовательного пространства, выделив среди них – образовательную программу, образовательный проект, образовательную систему, образовательный комплекс, образовательный регион. «Образовательная программа» определяет, по их мнению, содержание и процесс образования в широком смысле и задает зону перспективного развития в территории средствами образования. «Образовательный проект» представляет форму организации территориального образовательного пространства и отвечает его основным свойствам вневедоственности, коалиционности, социокультурному контексту,

взаимосвязанному решению проблем личности, системы образования и др. «Образовательный комплекс» рассматривается как система, ориентированная на продуктивное взаимодействие субъектов образования с окружающей средой и обществом в целом, как результат соорганизации деятельности различных организаций друг с другом и с другими социальными институтами. «Образовательный регион» понимается как общность людей, объединенных на основе личностного самоопределения и решения одинаковых проблем [345, с. 54].

Для нашего исследования важно, что базовой характеристикой территориального образовательного пространства является сообщество людей, живущих на определенной территории, с присущими ей социокультурными особенностями, объединенных едиными образовательными ценностями и согласованными стратегиями. Рассматривая образование как средство развития территории и как приоритетную сферу развития территориального сообщества, В.Н. Аверкин выделяет такие характеристики территориальной системы, как субъектно-деятельностную, ценностно-ориентационную, содержательную и организационно-управленческую [4, с.127−128].

В контексте нашего исследовании само понятие *«территория»* может быть рассмотрено в «широком» и «узком» смысле слова.

В широком смысле данный термин представлен на макро и на мезоуровне. На *макроуровне* – это административная единица, имеющая определенные географические границы и относительно постоянный состав населения. Для нее характерна *сетевая модель детско-взрослых сообществ,* под которой понимается совокупность первичных групп детей и взрослых, находящихся на территории и имеющих устойчивые связи и отношения как внутри своих общностей, так и между собой в сети при наличии координации, попечительства, посредничества, либо других форм влияния со стороны органов управления территорией, территориальных общественных организаций или иных лиц и групп, отражающих интересы территории и ее ценностные установки в области межпоколенных отношений и связей, а также области образования и воспитания подрастающих поколений.

Анализ исследований позволил сделать вывод, что сетевая модель ТДВС включает две субмодели: реальную и виртуальную. Было выявлено, что наибольшее распространение получили такие виды реальной сетевой субмодели ТДВС, как детские общественные объединения разной направленности, детско- взрослые объединения поисковых отрядов, туристско-краеведческие экспедиции и т.д. Что касается сетевого взаимодействия в рамках виртуальной модели ТДВС, то оно предполагает различные формы виртуальной активности (web сайты, интернет форумы, блоги, инстаграм коучинг и др.)

Виртуальные сетевые сообщества (англ. virtualcommunities, e-communities) – представляют собой новый тип сообществ, которые возникают и функционируют в электронном пространстве (прежде всего посредством сети Интернет) с целью содействия членам сообщества в решении своих профессиональных, политических задач, удовлетворении их интересов в искусстве, досуге и др. Это группы абсолютно реальных людей, использующих электронные средства и сети для взаимообмена информацией. Способами виртуального общения служат: электронная почта, чаты, программы обмена сообщениями, webсайты, форумы, блоги, наибольшую популярность приобрело общение в социальных сетях.

В научной литературе исследование виртуальных сетевых сообществ ориентировано на решение таких задач, как:

– выявление признаков, структурных свойств виртуальных сообществ и их отличий от других форм коммуникации в Интернете [517];

– разработка классификации виртуальных сообществ [60];

– выявление мотивов вступления интернет пользователей в виртуальные сообщества [439].

Виртуальное общение отличается своей глобальностью и подразумевает предельное расширение пространства, в котором происходят различные виды общения. Количество пользователей сети Интернет стремительно растет, предположительно Интернет способен охватить всех жителей планеты.

Виртуальные сетевые сообщества выступают в качестве инструмента коммуникации, позволяющего получать необходимую информацию, искать новые контакты и формировать отношения, в том числе между пожилыми и молодыми людьми. Они предлагают механизм, с помощью которого дети и взрослые сотрудничают для того, чтобы поддерживать и оберегать друг друга, удовлетворить потребности в контактах, разрушая барьеры, которые современное общество установило между возрастными группами. В целом, межвозрастное взаимодействие в виртуальных сетевых сообществах представителей разных возрастов рассматривается как процесс обогащения опытом разноплановой деятельности, способствующий познанию себя и других, создающий дополнительные сферы социализации личности.

Обобщая вышеизложенное, можно утверждать, что сетевые модели ТДВС, как контактные, так и виртуальные, обеспечивают сетевое взаимодействие детей и взрослых, которое можно рассматривать как сложный, многоуровневый многофункциональный целостный процесс коммуникации, направленный на формирование общей культуры, духовно-нравственное, гражданское, социальное, личностное и интеллектуальное развитие, саморазвитие и самосовершенствование субъектов таких сообществ, обеспечение их социальной успешности, развития творческих способностей, сохранения и укрепления здоровья [439].

Что касается *мезоуровня* территории, то в данном случае подразумеваются части административной единицы, имеющей тесные взаимосвязи между ее субъектами – учреждениями образования, спорта, предприятиями, организациями, объединяющими различные группы населения. В этом смысле речь идет о микрорайоне как части городского поселения, который, как правило, создает органы, координирующие деятельность субъектов данной территории.

В ходе исследований было выявлено, что для мезоуровня характерна *локальная модель детско-взрослого образовательного сообщества* [386],

представляющая собой как первичную общность детей и взрослых *(внутриор*ганизационная *субмодель),* так и объединение нескольких первичных групп или субъектов, с постоянно изменяющимся составом участников, объединённых общей целью деятельности и совместным переживанием событий, при соблюдении баланса устойчивости и изменчивости связей и отношений *(межорганизационная субмодель).*

Наконец, *«территория в узком смысле слова»* представляет собой некое пространство, в котором выстраивается система устойчивых, тесных взаимосвязей между людьми и объектами, заполняющими это пространство. Исходя из этого, на *микроуровне* территория является ограниченным пространственными рамками континуумом, в котором осуществляется непосредственное общение, прямые контакты между индивидами, объединенными совместной деятельностью в рамках формальной организации или неформального объединения.

Для микроуровня характерна *контактная модель территориального детско-взрослого образовательного сообщества,* которая представляет собой первичную группу детей и взрослых, имеющую устойчивые связи, схожесть интересов и укладов жизни, совместные виды деятельности и функционирующую в ограниченной пространственными рамками территории. В ходе исследования было установлено, что такая модель является наиболее распространенной, в которой могут быть более фокусное исследованы межпоколенные связи, выявлены проблемы и конфликты, возникающие между детьми и взрослыми, определены тенденции и стратегии развития связей между ними в ДВС. Данная модель включает *родовую субмодель* (семья) и *конвергентную − неродственную субмодель* (школьный класс, спортивные секции, творческие студии и т.д.).

Таким образом, различные трактовки термина «территория» позволяют сформировать многовекторное представление о понятии «территориальное детско-взрослое сообщество» и выделить наиболее распространенные модели ТДВС (Рисунок 1).

Таким образом, на региональном уровне распространены сетевые ТДВС (реальные и виртуальные); на муниципальном – локальные (внутриорганизационные и межорганизационные); на уровне формальной и неформальной организации – контактные ДВС (неродственная (конвергентная) и родовая.

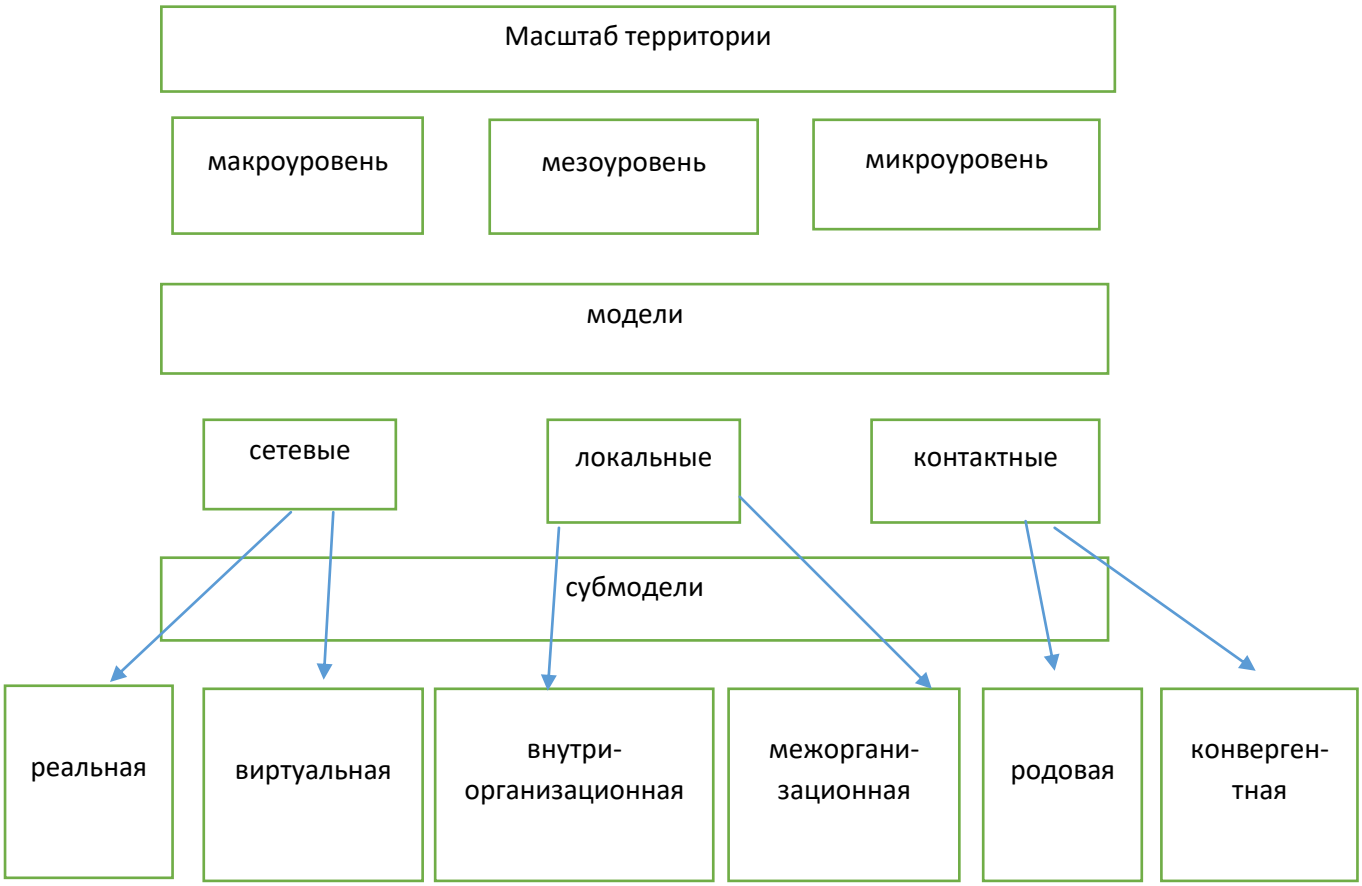


Рисунок 1 − Уровневая схема моделей территориальных детско-взрослых сообществ

Обобщая вышеизложенное можно констатировать, что результаты проведенного историко-педагогического исследования процесса моделирования детско-взрослых сообществ позволяют определить проблемные поля во взаимодействии детей и взрослых, которые могут служить основанием для

исследования данного процесса в постоянно изменяющемся современном обществе.

1.3 Теоретические и исторические этапы развития научного знания о процессе становления детско-взрослых сообществ в отечественной и зарубежной педагогике

В параграфе на основе проведения сравнительного теоретического анализа процесса становления детско-взрослых сообществ в России и за рубежом выделены и обоснованы исторические этапы развития научного знания о процессе становления ДВС в отечественной и зарубежной педагогике. В качестве критериальных оснований определения этапов были определены: особенности взаимоотношений детей и взрослых, характерные для различных моделей детско-взрослых сообществ; ведущий стиль воспитания; продуктивность субъект-субъектного взаимодействия ребенка и взрослого; реализация идей педагогики общинности.

Применение выделенных критериев к оценке социально-педагогических возможностей детско-взрослых сообществ позволило выявить и обосновать исторические этапы развития научного знания о процессе становления детско-взрослых сообществ, определить их характеристики. К ним отнесены:

− ранний исторический этап (с древних времен до середины XIX века) − синтезация и аккумуляция опыта взаимоотношений детей и взрослых в семье и социуме;

− реформаторский этап (конец XIX − начало XX века) − распространение и актуализация идей реформаторской педагогики и свободного воспитания, нарастание педоцентристских тенденций в образовании и воспитании, обращенность детско-взрослых сообществ к семье, школе и ребенку;

− этап становления педагогики коллектива и корпоративной культуры (XX век – начало XXI века) − усиление влияния социального фактора на

становление детско-взрослых сообществ и распространение доктрины воспитания в коллективе и через формирование корпоративной культуры;

− плюралистический этап (XXI век – н.в.) − развитие многообразия моделей детско-взрослых сообществ.

Дадим характеристику всем вышеперечисленным этапам.

Для *раннего исторического этапа* характерен всплеск исследований опыта реализации семейно-социальной модели ДВС. Изучение народно-педагогического наследия в контексте становления детско-взрослых сообществ показывает, что формирование опыта межпоколенных отношений в семье и социуме началось в Древней Руси с языческих времен. В ходе исследования было доказано, что в дошедших до наших дней письменных источниках проблема взаимодействия детей и взрослых наиболее полно представлена в «Домострое», в котором описаны их взаимоотношения, организация быта и хозяйства, образование и воспитание детей в семье. Сравнительный анализ различных источников позволил выявить более ранние зарубежные аналоги «Домостроя» [135]. К ним можно отнести: «Советы отца сыну» (С. Фляшка), «Трактат о домоводстве» (И. Сина), «Книга учения христианского», «Рассуждение об управлении семьей» (Пандольфини) и др. В «Домострое» используются монастырские уставы и «Поучение Владимира Мономаха» в контексте многовековых культурных традиций русского народа, что отличает его от зарубежных аналогов.

Компаративистское исследование становления детско-взрослых сообществ в России и Германии, проведенное Keil Siegfried**,** свидетельствует о том, что в этих странах была традиция жить большими семьями, в которых были как минимум три поколения, при этом среднее поколение выполняло основные работы в доме, на поле, в огороде и в саду, а старшее поколение − воспитывало младших. Несемейные сообщества вплоть до двадцатого века чаще всего состояли из индивидов одного пола и одного возраста. В Германии, если члены семьи, состоящей из нескольких поколений, жили вместе, то это чаще приводило к конфликтам, чем к мирному сосуществованию. Особенность семьи в Германии того времени, как отмечает Keil Siegfried**,** состояла в небольшой

продолжительности жизни человека, при этом представители старшего поколения не видели своих внуков младенцами, поскольку часто умирали раньше их рождения [499, с. 15].

Традицией в данный период было авторитарное воспитание не только в России и в Германии, но и в других странах. Это подтверждают результаты компаративистского исследования многовековых традиций частных школ Великобритании.

Широкое распространение в различных странах Европы получили закрытые частные школы. Их главной задачей этих школ было как разностороннее развитие ребенка, так и укрепление характера, приобретение привычки владеть собой, что было основой классического воспитания. По мнению сторонников данного подхода к воспитанию, жесткая дисциплина способствует развитию самостоятельности и ответственности, искоренению вредных привычек детей.

Частные школы являлись престижными в плане обеспечения учащимся высокого интеллектуального и академического развития. Однако, для них были характерны и негативные стороны. Так, по мнению американского социолога И. Гоффмана, школа – пансион – одна из вариаций тотального института, где обучающиеся в течение длительного времени отрезаны от внешнего мира, ведут совместную затворческую жизнь, формы которой регламентированы [494]. Сокращение «частной сферы» индивида, свойственной его «нормальному» существованию было одним из принципов функционирования тотальных институтов [494]. Обобщение опыта частных школ позволило выделить следующие основные их характеристики: социальная ограниченность общественных контактов; большая дистанция между различными ролями социальными; жестко контролируемый и формализованный распорядок жизни; физическое и моральное принуждение как эффективное средство искоренения старых привычек и ожиданий.

Такая долгосрочная оторванность детей от родителей и родной культуры приводила зачастую к появлению «детей третьей культуры» (David C. Pollock и

Ruth E. Van Reken), которые период социализации и активного становления провели вне родительской культуры.

Для реформаторского этапа характерно распространение основных положений реформаторской педагогики в России и странах Западной Европы в конце XIX начале XX веков. Вслед за М.Н. Певзнером, мы рассматриваем релевантность как сущностную характеристику реформаторского движения [311, с. 26−28].

В педагогическом плане релевантность (от нем., англ., фр. relevant– существенный, значимый, важный, актуальный; от лат. relevans–возвышающийся – причастие наст. вр. от relevare – возвышать, приподнимать, делать значимым) – это особая значимость педагогических движений, течений, теорий, обладающих способностью к устойчивому саморазвитию в различные исторические отрезки, в разных странах.

В качестве критериев релевантности историко-педагогических феноменов автор выделил следующие: условность, высокая степень подвижности хронологических, пространственно-временных, национально-этических рамок; отражение существенных педагогических тенденций; наличие педагогической самоценности; наличие прямого педагогического наследия в виде теорий, концепций, течений; опосредованное влияние на дальнейшее развитие педагогического поиска, инноваций; наличие данных для понимания и осмысления теоретической и практической значимости; соотнесенность с основными стратегическими ориентирами развития современного образовательного процесса; единство, общность и повторяемость наиболее существенных и значимых признаков изучаемого феномена.

Автор к релевантным феноменам относит и реформаторское движение, так как его идеи оказались значимыми для многих стран и народов (Германия, Люксембург, Англия, Дания, Франция, Голландия), а также различных цивилизаций (западноевропейская, локальная российская); оно продемонстрировало способность к устойчивому саморазвитию в различные исторические отрезки (60–70-е годы – Европа, 70-е годы – Америка, 80–90-е годы

– страны Восточной Европы); спродуцировало прямое фундаментальное наследие в виде альтернативных педагогических движений в современном мире (Монтессори-педагогика, Френе-педагогика, Вальдорфская педагогика, «открытое обучение» и др.); его идеи инициировали педагогический поиск в различных странах, отражающий педоцентристскую идеологию реформаторской педагогики и своеобразие авторских концепций и мировоззренческих позиций; реформаторское движение оказало существенное влияние на появление и гуманистических педагогических концепций коммуникативной педагогики, обучение через открытие и др. [311, с. 28].

В контексте релевантного подхода М.Н. Певзнером выделяются основные направления реформаторского движения в педагогике Западной Европы конца XIX – начала XX в.: альтернативные педагогические движения, реформаторские педагогические течения и нетрадиционные образовательные проекты [499, с. 28].

Выделение альтернативного педагогического движения, с одной стороны, следствие исторической традиции (молодежное движение, движение за трудовую школу и др.), с другой – соответствует логике релевантного подхода. Альтернативные движения представляли собою динамичные образования, которые отличались масштабностью как в плане выдвижения релевантных педагогических концепций, обладающих самоценностью, способностью к саморазвитию и трансформации, так и в плане радиуса их действия. Альтернативные движения объединяли в своих рядах единомышленников различных городов и стран. Альтернативные движения оказывали большое влияние на развитие педагогического поиска в разных странах и на различных исторических этапах, основанного на идейном наследии движения. К альтернативным движениям были отнесены движения за воспитание художественное, за трудовую школу и сельские воспитательные дома.

Педагогические реформаторские течения близки альтернативным движениям, однако отличаются от них, прежде всего, масштабностью, радиусом действия, степенью и характером влияния оказываемого как на составляющие самого движения, так и на развитие педагогической мысли в целом.

Реформаторское течение вырабатывает целостную образовательную концепцию, имеющую парадигмальный характер и отчетливые перспективы трансформации. Данная концепция, пропагандируемая течением, отражает существенные для процесса образования педагогические тенденции. В отличие от движения, реформаторское течение представляет собой более целостное, монолитное явление, имеющее общую концептуальную основу, что, однако, не означает возможности полифонии взглядов внутри течения.

Нам достаточно близко представление о течении, оформившееся в отечественной педагогике еще в начале века: «педагогическое течение должно означать собой целостную систему воспитания. Но эта система отнюдь не должна представлять собой случайной смеси различных педагогических идей, методов и т.п. Наоборот, в ней должно быть закономерное сочетание некоторых необходимых элементов (педагог, коллектив учащихся и дидактический материал), без которых оно не может считаться системой. В научно обоснованной системе воспитания должна быть известная целевая установка и соответствующая ей интерпретация основных педагогических факторов [248].

К реформаторским течениям относятся: психолого-антропологическое, медико-антропологическое, социально-антропологическое, социально-педагогическое, религиозно-гражданское, религиозно-антропософское.

Психолого-антропологическое течение опиралось на педоцентристскую концепцию воспитания ребенка, основанную на безграничной вере в уникальность его природы, возможность саморазвития его внутренних сущностных сил. Развитие понималось как результат взаимодействия врожденных программ роста с окружающим миром; признавались активность орудийно-знаковой природы душевных сил, апперцептивный характер приобретаемого ребенком опыта, пластичность всех личностных свойств.

Данное течение было представлено тремя группами педагогов-реформаторов: представителями экспериментальной педагогики и психологии В. Лайем, Э. Мейманом, Г. Мюнстербергом [218; 260; 278], первыми радикальными реформаторами, глашатаями «педагогики, исходящей от ребенка»,

основоположником «школы домашнего учителя» Б. Отто [510] и его последователем Й. Кречманом, а также основателем «Саммерхилла» А. Нейллом [509], находившемся под сильным влиянием психоанализа З. Фрейда.

Медико-антропологическое течение рассматривало ребенка не только как социальный, но и как биологический феномен, основной источник развития которого – врожденные инстинкты и другие биологически детермированные способности. Воспитание понималось как «помощь психическому развитию ребенка со дня его рождения» (М. Монтессори), особо акцентировались лечебные аспекты педагогики, призванной нейтрализовать отрицательные влияния природы и способствовать гармонии тела и духа в воспитательном процессе. Заслугой течения является обоснование тезиса о значительной чувствительности определенных периодов развития ребенка к воздействиям на него по качеству, содержанию и количества. Медико-антропологическое течение методологически сблизило педагогику с медициной, заложило основы медицинской педагогики и рефлексологии, сформировало в своих недрах феномен медицинской и психолого-педагогической диагностики, разработало соответствующий методический и психотехнический инструментарий.

Социально-антропологическое течение исходило из универсального, целостного знания о ребенке как феномене биосоциальном, придавало приоритетное значение не только внутренним механизмам его развития, но и процессу социализации, роли воспитывающей и обучающей среды. Последняя понималась как самоуправляющая общность детей и взрослых, социальная функция которой заключается в кооперации усилий, межличностной интеракции и паритетном взаимодействии.

Сердцевиной идеологии данного течения является педагогика общинности, рассматривающая культивирование общинности в процессе коллективной жизнедеятельности как условие воспитания индивидуальности; конструирующая школу как экспериментальное поле для развития ребенка, как пространство его вхождения в социум.

Идеи социально-антропологического течения объединили идеи Иена-плана П. Питерсона, французского педагога социалистической ориентации С. Френе, яркого представителя «школ-сообществ» Ф. Карсена, лидера немецкого Союза решительных реформаторов П. Острейха, директора Австро-американского института воспитания П. Денглера, автора «группового метода» Р. Кузинэ [512; 423].

Социально-педагогическое течение является автономным направлением реформаторского движения, имеющим достаточно специфическую сферу влияния. Представительница этого течения в Германии Г. Боймер определяет понятие «социальная педагогика» следующим образом: «это понятие не означает принцип, которому подчинена общая педагогика, ее теории, методы, труды и учреждения; оно затрагивает лишь одну грань: все, что есть воспитание, но не есть школа и не есть семья [507]

Религиозно-гражданское течение интегрировало три образовательных мотива: мотив формирования характера средствами религиозной этики; мотив политического воспитания; мотив реформы религиозного образования (Ф.В. Ферстер, Г. Кернштейнери др.) [442; 529]. Религиозно-антропософское течение исходит из дуализма человеческой природы, который предполагает параллельное функционирование в ребенке двух начал: телесного, «материального», и духовно-«спиритуального». Воспитание мыслилось как повторение в индивидуальной душе, в микрокосме, духовной сущности всего мира – макрокосма. Основоположником религиозно-антропософского течения является немецкий философ и педагог Р. Штейнер [457].

В ходе распространения гуманистических педагогических идей реформаторского движения в России (1906 г.) по инициативе К.Н. Вентцеля начинают создаваться добровольные сообщества взрослых и детей – «Дома свободного ребенка».

К особенностям взаимодействия детей и взрослых в «Домах свободного ребенка» можно отнести: дети создавали «Дома свободного ребенка», родители и учителя на равных правах участвовали в их жизнедеятельности, взаимодействуя

дополняли друг друга; семейная жизнь и школьная представляли одно целое; отсутствовало принуждение и насилие в отношении детей; главное в обучении и воспитании – интересы детей; свободный производительный ручной труд играл первостепенную роль; изменился характер деятельности педагога, который выполнял преимущественно «следящую, выжидательную функцию», а сам педагог испытывал «священный трепет» перед каждым ребенком, не нарушая его внутренний мир» [9, с. 46].

Примером успешной организации детско-взрослых сообществ является деятельность общества «Сетлемент», которое было организованно в начале XX века в Москве по инициативе А.У. Зеленко совместно с С.Т. Шацким [444].

Данное сообщество решало социальные, культурно-просветительные и оздоровительные задачи. В деятельности сотрудников «Сетлемента» принцип свободы была ведущим. Педагоги незаметно направляли выбор и действия детей в определённое, целесообразное русло благодаря различным педагогическим приемам и ощущению детьми равенства со взрослыми.

Педагогическую основу реформаторского движения в Западной Европе, составляла новая педагогическая традиция в России, включавшая в качестве главных ориентиров – идеи «свободы личности» и «свободного воспитания». Такой подход к воспитанию как свободному взаимодействию равноправных субъектов единого сообщества определил сущность процесса развития реформаторских идей в России, что было созвучно с аналогичным процессом в Западной Европе и способствовало взаимному педагогическому обогащению.

Исследование опыта педагогов-реформаторов стран Западной Европы свидетельствует об особом внимании их к распространению детско-взрослых сообществ, к которым можно отнести: «школьные общины» (П. Петерсен) [512] «справедливых сообществ» (А. Нейлл) [509], «самоуправляющиеся свободные школы» (Р. Штейнер), «интегрированные школьно-семейные дома» (М. Монтессори и Б. Отто) [272; 510], «солидарные детские коллективы» (С. Френе) [423]. В 20-е годы в Германии возникают школы-сообщества, основными постулатами которых были: принцип открытой школьной двери

(тесное взаимодействие с родителями), духовное единство учителей и коллегиальность управления, товарищеские отношения учителей и учащихся, которые, по мнению Г. Шарпельмана [442], нужно «усугублять до уровня сообщества». Педагоги-реформаторы ввели самоуправление в школе, где имели равные права каждый (от 6-летнего ребенка до директора и родителей), обеспечивая «жизненное пространство» для социальной деятельности детей и взрослых. Демократизация проявлялась в разных формах самоуправления: вводившегося педагогами-реформаторами в детско-взрослых сообществах: «самоуправляющаяся свободная община» с гуманистическими отношениями, основанными на добре и справедливости (П. Петерсен) [512]; «возглавляемый советом школы кооператив с его общими собраниями и собственным печатным органом» (С. Френе) [423, с. 127]; «школьное государство», функционирующее по демократическому образцу (В.Фёрстер) [529].

Следующий этап – этап становления педагогики корпоративной культуры (XX век – начало XXI века).

Воспитание детей в коллективе и через коллектив определяет главную идею данного исторического этапа. Основоположниками данной теории были А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий, И.П. Иванов, В.А. Сухомлинский и др. [245; 444; 165; 383], которые рассматривали коллектив, как социальную группу, объединенную общими целями, совместной деятельностью и отношениями «ответственной зависимости». А.С. Макаренко рассматривал опыт коллективной жизни как очень сложный опыт «целесообразных коллективных движений, среди которых самое видное место занимают принципы ответственности и согласованности» [245]. В контексте становления детско-взрослых сообществ важно учесть точку зрения А. С. Макаренко о том, что самым выгодным в воспитательном отношении будет коллектив, наиболее напоминающий семью, где «создается забота о младших, уважение к старшим, самые нежные нюансы товарищеских отношений» [245, с. 458]. Развивая идеи А.С. Макаренко, И.П. Иванов указывал на то, что воспитание в коллективе и через коллектив, при этом единый воспитательный коллектив – это объединение воспитателей и

воспитанников, в котором развивается их общая гражданская забота: организаторская, практическая, воспитательная, направляемая товарищеской воспитательной заботой старших у младших. [165, с. 363−440]. Формальную и неформальную структуру коллектива изучали Л.И. Новикова [290] и её сотрудники, которые исследовали систему эмоционально-психологических связей и отношений в коллективе, определяли социально-педагогические характеристики детского коллектива. Детско-взрослое сообщество как коллективный субъект совместной деятельности исследовали В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман, И.Ю. Шустова и др. [370; 434; 461], а как событийную общность, отличающуюся от симбиотической сращенности и формальной организованности, рассматривает детско-взрослое сообщество В.И. Слободчиков [370].

В 90-е годы XX столетия был взят курс на индивидуализацию, что способствовало преданию забвению теории детского коллектива и идей педагогики общинности. В связи с ликвидацией в данный период пионерской и комсомольской организаций исчезает из педагогического оборота и понятие «объединение». В целях сохранения социальных основ коллективного воспитания в педагогике стали широко использоваться понятия «общность», «педагогика общинности», «сообщество», о чем свидетельствуют работы О.С. Газмана, О.Б. Крыловой, А.В. Мудрика, П.В. Степанова и др. [92; 203; 275; 376]. В данном контексте особую роль играет в воспитательном процессе использование идей педагогики сотрудничества, педагогики коллективной организаторской деятельности, теории коллективной творческой деятельности, педагогическое наследие. Как считал А.С. Макаренко «коллектив учителей и коллектив детей не как два коллектива, а как один, при этом педагогический» [245, с. 457]. Развитию коллективов-сообществ детей и взрослых способствовала организация коллективных творческих дел (И.П. Иванов). Коллективное, потому что планируется, готовится, совершается и обсуждается педагогами и обучающимися как младшими и старшими товарищами по общей гражданской заботе. Творческая, так как всегда выступает в новых вариантах, выявляет новые свои возможности – ведь оно, прежде всего частица жизни [165].

Для плюралистического этапа (XXI в–н.в.) характерно многообразие теорий и концепций детской общности, содержащих противоречивые и неоднозначные трактовки понятий: «сообщество», «организация», «объединение», «группа», «общность» и др.

В различных теориях одно и тоже педагогическое понятие обозначается различными терминами, а один и тот же термин часто имеет разный смысл. Кроме того, в процессе исследования было выявлено, что ряд авторов, проводя терминологический анализ понятий, выделяют наиболее существенные их признаки. Например, В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев рассматривают «детско-взрослую общность как событийную и симбиотическую» [442, с. 113−128].

Типы и виды детско-взрослых сообществ описаны И.Ю. Шустовой. Автор отмечает, что для них характерны развитие и социализация детей и подростков как субъектов, при этом определяет условия, фактором которых является детско-взрослая общность [461].

В диссертационных исследованиях (Е.Л. Вшивковой, О.А. Донской, Т.К. Говорушиной и др.) дается обоснование вариативных моделей детско-взрослых сообществ. Так, в работах Е.Л. Вшивковой, дано обоснование творческих методов формирования ДВС. О.А. Донская исследует методологию межпредметных и надпредметных исследовательских проектов, диалога и лидерства; культурно-просветительской деятельность ДВС посвящена диссертация Т.К. Говорушиной [85; 136; 102].

Результаты сравнительного анализа исследований российских и зарубежных ученых свидетельствуют о том, что идеи становления детско-взрослых сообществ волнуют сегодня не только российских, но и зарубежных педагогов. Во многом это связано с изменением в XXI веке роли педагога как авторитарного проводника знаний, противопоставляются такие альтернативные позиции, как организатор, фасилитатор, посредник, которые создают условия для формирования межличностных отношений. В работе дошкольных учреждений США субъектность ребенка и партнерство является базой для межвозрастного взаимодействия. В контексте основных идей концепции «Высокая планка»

(HighScope), основными принципами дошкольного воспитанияявляется равноправие и поддержка. К стратегиям взаимодействия детей и взрослых относятся: создание условий для решения детьми проблем; участие в совместных играх; одобрение, поддержка (вместо похвалы); беседы на равных.

Особое место в исследованиях американских ученых уделяется развитию локальных моделей детско-взрослых сообществ (localcommunity). Термин community (сообщество/община) представителями США и западноевропейских стран рассматривается, как группы людей, которые живут на одной территории и имеющих общекультурно-историческое наследие, при этом не менее важными являются такие параметры, как: религия, язык, интересы, общие обычаи и традиции и др.

При этом в деятельность общины входит создание условий по включению ее представителей в решение социальных проблем (проявления расизма, криминальное поведения и др.). Исследователи считают, что многообразие характеристик, которыми обладают представители сообщества позволяет находить результативные решения актуальных проблем местного сообщества [9].

В настоящее время представителей различных общин объединяют «общинные центры» (communitycenters), которые являются площадками взаимодействия и общения представителей местного сообщества, социальной поддержки и информирования населения [149].

Общинные центры также являются площадками для общих собраний и праздничных мероприятий; местом работы клубов, волонтерских объединений и кружков по интересам; местом для сохранения и трансляции истории местного сообщества, проведения праздников, свадеб и др.

В современной педагогике не потеряла актуальность теория «мультипоколенного сообщества» (multigenerationalsociety). Обеспечение равных прав и возможностей для каждого (подростков, пожилых людей, инвалидов, представителей различных национальностей и конфессий) определяют суть теории мультипоколенности.

Всё большую популярность сегодня приобретает концепция «обучение в сообществе» (Communityeducation/ Community-basededucation/ Communitylearning&development), которое рассматривается как обучение отдельных представителей или групп сообществ, используя неформальные и формальные методы. Данный процесс можно рассматривать в качестве примера социального партнерства, в связи с тем, что обучение осуществляется в диалоге с субъектами местного сообщества. Улучшение качества жизни выступает в качестве цели обучения, что позволяет увеличить возможности отдельных представителей и местного сообщества. Обучение в сообществе позволяет охватить социальные группы, которые лишены возможности получения образования, тем самым оно противопоставляется формальному обучению в школах, колледжах и вузах.

В данном контексте заслуживает особого внимания опыт автора диссертационного исследования, представленный в статьях, монографиях, учебных пособиях [390; 392; 393; 394; 403; 404; 405].

В ряде исследований часто используется термин «межпоколенные практики», которые рассматриваются как взаимодействие молодого поколения (младше 25 лет) и пожилых людей (старше 50 лет) в совместной деятельности. Деятельность Центра межпоколенных практик Великобритании рассматривается как «объединение людей в целенаправленной, взаимовыгодной и значимой деятельности, которая способствует развитию взаимоуважения и понимания между поколениями, а также направлена на укрепление сообщества. Межпоколенные практики основываются на позитивном личностном багаже, которым молодые и пожилые люди могут поделиться друг с другом» [492]. Межпоколенные программы в исследованиях ЮНЕСКО рассматриваются как процесс постоянного целенаправленного обмена между представителями младшего и старшего поколений ресурсами в обучении.

Теоретическая значимость межпоколенных практик заключается в том, что они представляют пространство для дискуссий по различным параметрам. Отсутствует общий взгляд о необходимости привлекать их в межпоколенных

проектах промежуточное поколение (взрослых) и приемлемо ли участие в данных программах родственников (внуков и прародителей). Как показало исследование, отсутствует общее видение теоретиков и практиков самого феномена «межпоколенные практики». Одни предлагают организацию межпоколенного взаимодействия выделить в самостоятельную профессиональную область, требующую специальной квалификации и профессиональной подготовки. Другие считают, что межпоколенные практики – это способ решения социальных проблем, что может быть использовано специалистами различного профиля (Derbishirestrategy).

Обобщение результатов исследования нами межпоколенных практик позволяет утверждать, что в зависимости от характера взаимодействия и содержания деятельности межпоколенные программы могут быть разделены на следующие группы: оказание помощи представителями одного поколения другому; над одной социально-значимой проблемой вместе работают представители обоих поколений; в совместном обучении участвуют представители разных поколений.

В местных сообществах Рэйчел Пейн и др. при анализе межпоколенных проектов и программ определяют следующие виды совместной деятельности представителей различных поколений: исторические исследования; менторство; прикладное искусство, творчество (театр, пение), и другие виды творческой активности; передача знаний и навыков; обсуждение и решение социальных проблем; видео и фотография; изучение местности (communitymapping). Задачами межпоколенных проектов могут быть: стимулирование социальной активности, поддержка продуктивного взаимодействия представителей разных культур, поддержка соседских связей и солидарности, восстановление и защита окружающей среды, обучение, улучшение здоровья и благосостояния, повышение безопасности в сообществе, снижение криминогенности среды [511].

Создание условий организации межпоколенных практик для получения положительных результатов как основание для взаимодействия. Представители старшего поколения в ходе общения и активной деятельности совместно с

молодыми людьми вновь осознают собственную ценность для общества, повышается их мотивация к деятельности, снижается социальная изолированность. В совместной деятельности пожилые люди имеют возможность поделиться своими навыками и научиться чему-то новому, что способствует улучшению общего состояния пожилого человека, его здоровья и уровня самочувствия. Межпоколенные практики для молодежи являются благоприятной средой для формирования культурной преемственности, социальной ответственности и повышения самооценки (за счет участия в социально-значимой деятельности), формирования ценностных отношений со взрослыми. С точки зрения ZeldinS., LarsonR., «межпоколенные взаимоотношения выполняют профилактическую и защитную функции, которые позволяют предотвратить проявление девиантного поведения у подростков и способствуют развитию и повышению социальной компетентности молодого поколения» [533].

В результате выигрывают не только участники межпоколенных практик, но и в целом общество. В местном сообществе создается единая ценностная среда, снижается ее конфликтогенность и ослабляется отчужденность. В общине разрабатываются стратегии поддержки и взаимопомощи, происходит укрепление межпоколенных взаимоотношений, которые имеют важное значение в обеспечении устойчивого развития местных сообществ (sustainablecommunities).

В различных странах Европы широко представлены практики межпоколенного взаимодействия, где проблемы старения населения и создания условий для комфортной и насыщенной жизни в пожилом возрасте волновали общественность. Евросоюзом, ЮНЕСКО и другими международными организациями во второй половине XX века активно поддерживается развитие межпоколенного образования (IntergenerationalLearning), межпоколенного менторства (Intergenerationalmentoring) и других проектов, способствующих гармонизации отношений между разными возрастами.

К практикам межпоколенного взаимодействия можно отнести межпоколенный клуб (проект «BigTogether») в районе Камден (Лондон, Англия), межпоколенное обучение (проект по развитию навыков цифровой фотографии и

созданию печатных изданий «DigitalPhotographyandBookProject») в графстве Дербишир, деятельность экологического школьного клуба SwynnertonYouthClub (Стаффордшир, Англия), а также Центр межпоколенных практик (CentreforIntergenerationalPractice), основная цель которого – методическая и консультативная поддержка межпоколенного взаимодействия, использование социально-культурного и педагогического потенциала межпоколенных взаимоотношений при решении общественных проблем.

Немецкие авторы вводят термин «генеративность» (Generativitat) для определения сущности межпоколенных взаимоотношений в детско-взрослых сообществах, позволяющий обозначить интерес к следующему поколению, и его воспитанию (передаче знаний, ценностей, норм, культуры). Генеративность обозначает потребность в осуществлении социально-значимой функции, которая проявляется в содействии социализации детей и внуков, в заботе и воспитании. Генеративность выходит далеко за рамки семейных отношений, носит социальный характер и отражается в ответственности за младшее и будущие поколения [499].

Межпоколенный проект связан с общественной работой, проводимой благотворительной организацией католической церкви Каритас в Вене (Австрия). В рамках проекта организуются встречи и знакомства, поддерживается социальная активность и обеспечивается знакомство и общение людей разного культурного и социального происхождения, возраста и пола. Девиз проекта – совместная деятельность, равные шансы для всех и готовность поделиться с ближним. К основным принципам деятельности можно отнести: эмпатию, уважение, инклюзию, активное участие в работе, солидарность, повышение компетентности, восприимчивость к культуре и гендерным различиям, ориентир на ресурсы, ориентирование в социальном пространстве. Например, проект Каритас «Танцуй толерантность» (TanzdieToleranz), участниками которого являются люди различной национальности, возраста и пола. Еще один интересный проект, реализованный Каритас, «Квартирный менеджмент» в новом районе Вены. Задачами данного проекта было установление межпоколенных

контактов между соседями, создание возможностей для их общения и встреч; поддержка их самоорганизации и личных инициатив жителей; разрешение конфликтов между соседями [URL: http://www.fgoe.org/veranstaltungen/fgoe-konferenzen-und-tagungen/generationen-und-generationenbeziehungen-im-wandel-herausforderungen-fur-die-gesundheitsforderung].

Научно-исследовательский проект «Поколения учатся вместе: устойчивое развитие» (Generationenlernengemeinsam: Nachhaltigkeit), под руководством Анетте Шлёйнпфуг (Prof. Dr. AnnetteScheunpflug) и Юлия Фрац (Dr. JuliaFranz), университет Эрланген Нюрнберг направлен на совместное обучение поколений. В ходе реализации проекта разработано и проведено повышение квалификации по проблеме «Межпоколенное обучение», также подготовлены мультипликаторы, разработавшие межпоколенные проекты по устойчивому развитию, реализованные на практике в учреждениях образования взрослых Германии [492].

Проведенное исследование социальной функции детства в системе отношений «дети-взрослые»; определения сущностных характеристик моделей ДВС (социально-семейная, семейно-социально-педагогическая, рефлексивно-педагогическая, реабилитационно-педагогическая, коллективистская) в контексте историко-педагогического анализа процесса моделирования ДВС; осмысления теоретических и исторических этапов становления ДВС в отечественной и зарубежной педагогике позволяет сформулировать теоретико-методологические предпосылки исследования межпоколенных взаимоотношений в детско-взрослых семейных сообществах. В этих целях выделим поколенческие особенности людей в современном обществе.

По версии М. Мид, в истории культуры рассматриваются, с точки зрения эволюции, процессы взаимодействия поколений становления постфигуративной (взрослый человек является единственным носителем культуры), кофигуративной (принятие определенной возрастной группой модели поведения, выработанной их современниками), префигуративной (признание права молодежного сообщества быть носителем и творцом другого, неизвестного взрослым способа бытия) культур [265].

В современном пространстве российского общества можно условно выделить несколько возрастных групп: поколение 60–80-летних людей, носители постфигуративной культуры, стабилизируют общество, передавая опыт, выступая носителем традиций, нравственных норм, но не определяя будущее; люди среднего поколения (4059-летние) реально управляют обществом быстро осваивают новые формы деятельности, мобильны, умеют пользоваться накопленным опытом и новыми возможностями, разрывают традиции; 25–39-летние люди более мобильны и подготовлены к инновационной деятельности в различных сферах, являются носителями кофигуративной культуры; молодые люди от 18 до 25 лет быстро осваивают новые технологии, новые способы коммуникации, являются носителями префигуративной культуры; 10–15-летние подростки являются продуктом информационного общества, носителями новой коммуникативной культуры, будут формировать и структурировать общество в ближайшее десятилетие.

Для подрастающего поколения значимы: потребность в самоопределении, готовность к социально признаваемым формам отношений, ориентация подростков на референтные группы, «иконы» медиа пространства, утверждение себя в обществе.

Из 705 подростков, поставленных перед необходимостью выбора наиболее значимого для них мнения, свыше 22% выбрали мнение сверстников, почти 62% выбрали мнение абстрактных взрослых (общественное мнение) и лишь 16% выбрали мнение товарищей, родителей, учителей [417], т.е. можно констатировать, что для подростков важна связь с обществом.

Для характеристики современного детско-взрослого семейного сообщества важно учесть особенности личности современного ребенка: это дети мультимедийных технологий, цифровой среды, всю информацию получают из Сети, предпочитают общение в виртуальном пространстве личному общению, лучше разбираются в технике, чем в человеческих эмоциях и в человеческом поведении; они нетерпеливы и сосредоточены в основном на краткосрочных целях; они ориентированы на потребление и индивидуалистичны; ценят

честность и откровенность; они быстро взрослеют, занимаясь самообразованием в Интернете; они иначе занимаются творчеством (делают сайты, флэш-фильмы, электронные презентации, в онлайн-играх создают целые миры); для них характерен феномен детской многозадачности; они иначе учатся, мотивированно занимаются только тем, что им интересно и игнорируют то, в чем не заинтересованы; у них по-другому функционирует память(запоминается не содержание источника, а способ, как до нее добраться); у них формируется клиповое мышление, предполагающее переработку информации короткими порциями; они гиперактивны, т.е. отличаются потребностью в новизне, меньшей терпеливостью, склонностью к конфликтности; они склонны к аутизации (погружение в себя) как способе защиты от проблем современного образа жизни.

Таким образом, большая часть нового поколения будет становиться «рабами общественного мнения», рабами интернета. Дети вырастут идеалистами, будут уходить в мир виртуальной реальности. Главный социально-психологический тренд нового поколения – это инфантилизация (взрослые люди сохраняют детские черты и, соответственно, во «взрослых ситуациях» ведут себя по-детски). Исчезнет традиционная семья. У современных детей нет опыта жизни в полной семье, где много детей. Эти дети растут в семьях, где есть только единственный ребенок, представляющий собой центр внимания. Новые формы семейных отношений – это суррогатные формы брака. Это уже не брак гражданский, а так называемая семья выходного дня. Или серийный брак, когда обе стороны знают, что это ненадолго. Семейный круг, встречи родных тоже будут уходить в прошлое, и лет через 15–20 они станут виртуальными и общаться люди по аналогу Skype.

Выводы по первой главе

1. Полидисциплинарное исследование социальной функции детства в системе отношений «дети-взрослые» позволило сделать следующие выводы.

Детство рассматривается как интегративное понятие, определяющее социальный возраст как человеческого сообщества, так и человеческого индивида.

Детство как феномен социума представляет собой особую социальную субкультуру, в рамках которой формируются присущие детству коммуникативные связи, способы познания мира и построение отношений в системе «дети – взрослые». Детство может быть рассмотрено как разновозрастное детское объединение и как особое социально- педагогическое явление, отражающее: интегративные характеристики «детского социума», который является предметом общественно- педагогического влияния взрослого сообщества; особенности развития детей в условиях их разнообразия; характеристику коммуникативных связей, присущих детству, и проектирование межпоколенных взаимоотношений; тенденции личностного становления детей, их социального поведения и способов взаимодействия сверстников и взрослых в контексте становления детско-взрослых сообществ.

Взаимосвязь двух сообществ (взрослого и детского) создает синергетический эффект взаимной регуляции, взаимодополнения, взаимосоциализации старшего и младшего поколений. В этой новой картине реальности необходимо создавать условия для соразвития взрослого и детского сообществ, их коэволюции, где взаимное стимулирование коэволюционного типа будет содействовать соорганизации обоих начал, росту их самоорганизации.

2. На основе обобщения результатов историко-педагогического анализа процесса моделирования детско-взрослых сообществ уточнены основные модели детско-взрослых сообществ (семейно-социальная, семейно-социально-педагогическая, реформаторско-педагогическая, реабилитационно-педагогическая, коллективистская), определены их теоретические основы, цели и условия построения.

С учетом ведущих характеристик современной системы образования территории выделены следующие виды территориальных ДВС: сетевая (реальная

и виртуальная); локальная (внутриорганизационная и межорганизационная); контактная (родовая и неродственная (конвергентная).

3. Научно обоснованы исторические этапы развития научного знания о процессе становления детско-взрослых сообществ в отечественной и зарубежной педагогике, дана их характеристика:

– ранний исторический этап (с древних времен до середины XIX века) – синтезация и аккумуляция опыта взаимоотношений детей и взрослых в семье и социуме;

– реформаторский этап (конец XIX–начало XX века) – распространение и актуализация идей реформаторской педагогики и свободного воспитания, нарастание педоцентристских тенденций в образовании и воспитании, обращенность детско-взрослых сообществ к семье, школе и ребенку;

– этап становления педагогики коллектива и корпоративной культуры (XX век–начало XXIвека) – усиление влияния социального фактора на становление детско-взрослых сообществ, распространение доктрины воспитания в коллективе и через формирование корпоративной культуры;

– плюралистический этап (XIX век – н.в) – развитие многообразия моделей детско-взрослых сообществ.

4. Определена и обоснована теоретическая значимость опыта российских и зарубежных межпоколенных практик (международные проекты «Танцуй толерантность», «Квартирный менеджмент», «Поколения учатся вместе», межпоколенные клубы, программы межпоколенного обучения («Цифровая фотография», «Инстаграм-коучинг» и др.) для определения педагогических стратегий развития межпоколенных взаимоотношений в условиях реализации современных моделей ДВС.

ГЛАВА 2. ТЕНДЕНЦИИ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ МЕЖПОКОЛЕННЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В ДЕТСКО-ВЗРОСЛЫХ СООБЩЕСТВАХ

2.1 Межпоколенные взаимоотношения как предмет междисциплинарных исследований

Анализ отечественной и зарубежной литературы убеждает, что междисциплинарные исследования межпоколенных отношений открывают новый ракурс изучения системы межпоколенных взаимоотношений в детско-взрослых сообществах.

Проблема межпоколенных взаимоотношений актуальна в настоящее время как на уровне отношений в семье, так и в обществе в целом. Эта проблема в значительной степени обостряется из-за демографической ситуации во многих странах мира.

Как в России, так и за рубежом растет продолжительность жизни человека, что приводит к старению населения. Экономическая и социальная нестабильность в современных условиях в России негативно влияет на межпоколенные отношения и требует их активного восстановления и гармонизации.

Межвозрастное взаимодействие, межпоколенные отношения традиционно исследовались в трудах социологов (С.И. Голод, М. Мид, О.А. Нор-Аревян, М.А. Дуарова, М.Б. Глотов, В.Т. Лисовский и др.) [106; 265; 289; 137; 101; 230].

В данных работах поколение определяется как культурно-историческая и демографическая общность людей, объединенных общими условиями и границами возраста функционирования в конкретный исторический период времени (М.Б. Глотов) [101].

Ученые (О.А. Нор-Аревян, М.А. Дуарова, М.Б. Глотов, В.Т. Лисовский и др.) [289; 137; 101; 230] рассматривают поколение как социокультурную и социально-демографическую общность, имеющую общий социальный опыт,

особенности которого определяются конкретными социокультурными, социально-экономическими и историческими условиями, а также как отношения, скрепленные социальными связями «между поколенческими общностями в ходе взаимодействия в определенных социокультурных и исторических условиях». Особенностью развития современного общества является то, что еще при жизни старших поколений устаревает их опыт и генераторами новых идей и их реализации становятся представители молодого поколения, которые быстро адаптируется к постоянным изменениям и переменам в многообразном социокультурном мире. Учитывая, то что молодежь является безусловным преемником социокультурного опыта представителей старшего поколения, позиция молодого поколения в обществе значительно изменилась. В связи с этим межпоколенные взаимоотношения в настоящее время остаются важнейшим социокультурным механизмом общественного воспроизводства. В то же время необходимо отметить, что старшее поколение неохотно уступает место молодому поколению, которое претендует на право реализации своей субъектности в управлении миром и принятии важных решений в развитии общества. Все это способствует конфликтам в межпоколенных взаимоотношениях и росту недоверия между представителями разных поколений, что снижает потенциал солидарности социума и «деструктивно» воздействует на социальное развитие общества. В данном случае возникает потребность в выстраивании диалога советской и постсоветской культур, что в первую очередь связано с необходимостью осознания губительности для страны отрицания культурного наследия. Можно согласиться с мнением М. Мид [265, с. 389], что социальной катастрофой может стать как «абсолютный разрыв», так и «абсолютное становление» межпоколенных взаимоотношений.

В контексте психологических исследований поколение определяется как специфическая общность людей, объединенных границами возраста и общими условиями, развитие и изменение которых детерминируется возрастными, социальными и историческими причинами (социальными и политическими изменениями в обществе). Исследования и анализ межпоколенных отношений

проводились, прежде всего, в семейной сфере (Т.И. Дымнова, М.В. Ермолаева, А.В. Камышева, Е.А. Петрова, М.В. Сапоровская и др.), при этом авторы были ориентированы на определение и обоснование отношений, в основном, между представителями старших поколений, раскрывая их значение как фактора развития личности, определяя специфику этих отношений [138; 143; 174; 315; 358].

Проблема межпоколенных взаимоотношений является предметом исследований в педагогике (Н.В. Бордовская, Е.А. Кошкина, М.И. Постникова, М.В. Сапоровская и др.) [61; 333; 358]. Главное в межпоколенных отношениях, как отмечает Н.В. Бордовская и Е.А. Кошкина, – это формирование способности у каждого нового поколения адаптироваться к условиям единого социокультурного пространства на основе уважения со стороны старших к детям и оптимального сочетания авторитета прошлого и «доверия, любви к подрастающему молодому поколению» [61, с. 21].

Как отмечает Э. Дюркгейм, в современном мировом сообществе «Возрасты нивелированы… Вследствие этого нивелирования нравы предков теряют свое влияние… Связь времен менее ощутима, так как она не имеет уже своего материального выражения в непрерывном соприкосновении следующих друг за другом поколений» [140, с. 273].

Авторы также отмечают, что «для образования важно учитывать конфликт ценностей, культуру отношений и поведения в обществе, рост таких тенденций, как нежелание «слышать», «понимать» и «сохранять» преемственность в решении важнейших проблем воспитания и образования молодого поколения» (Н.В. Бордовская, Е.А. Кошкина) [61, с. 19]. Принимая во внимание то, что система образования учитывает общие тенденции развития мирового сообщества, необходимо создать условия для мотивации всех участников образовательных отношений (педагогов, обучающихся, родителей) к взаимодействию друг с другом как с субъектами, что позволит оптимизировать их взаимоотношения, снизить конфликтность и повысить безопасность, комфортность межпоколенных

отношений. Такую роль может сыграть многообразие детско-взрослых сообществ, о которых шла речь в предыдущей главе.

В контексте нашего исследования важно, вслед за М.В. Сапоровской [358], определить характерные особенности межпоколенных связей, к которым автором отнесены:

– рассмотрение межпоколенных связей как показателей взаимной зависимости и общности участников детско-взрослых сообществ;

– обеспечение передачи и приема опыта между представителями разных поколений в ДВС и целостности их развития;

– укрепление связей между представителями разных поколений в ДВС в зависимости от приобретенного социального статуса.

Рассмотрим термин «межпоколенные отношения» в целях описания и систематизации психолого-педагогических процессов и психолого-педагогических механизмов детско-взрослых сообществ. Категорию отношения, как базовую, успешно используют ряд научных дисциплин: философия, социология, психология, управление и др. Философское понимание отношения как взаимозависимости элементов определенной системы, как показателя определенной связи, подчеркивает объективные предпосылки возникновения разнообразных отношений. Философы рассматривают эту категорию в контексте отражения реального мира, отмечают ее универсальный характер, через нее определяют и объясняют взаимозависимость ряда других категорий (прежде всего различные модификации связей субъекта и объекта). Активно используется категория «отношения» в социологическом анализе общественных и групповых взаимодействий, при этом учитывается специфика межпоколенных отношений. Отношения исследуются и среди базовых категорий психологической науки. К этой категории обращались в той или иной мере все крупные психологи XX века (Л.С. Выготский, Б.Г. Ананьев, В.Н. Мясищев, А.Н. Леонтьев, К.К. Платонов и др.) [86; 12; 279; 226; 320]. Сам термин «отношения» введен в научный обиход еще Аристотелем, которого интересовало «отношение измеряющего к мере, познающего к познанию, чувствующего к чувственному восприятию». Роль

отношений в жизнедеятельности человека подчеркивалась во многих психологических концепциях. Л.С. Выготский видел в межличностных взаимоотношениях один из источников развития личности [86]. С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что отношение к окружающему миру – это, прежде всего, отношение индивида к тому, что составляет условия его жизни, но первейшее из условий жизни человека – это другой человек. Отношение к другому человеку составляет основную ткань человеческой жизни, ее сердцевину [350]. Эту же мысль высказывал А.Н. Леонтьев, писавший, что и «в нормальных обстоятельствах отношение человека к окружающему его предметному миру всегда опосредовано его отношением к людям, к обществу» [225, с. 23].

Неоднократно подчеркивал роль отношений в развитии личности, осознании ею своего статуса в осуществлении реальной деятельности Б.Г. Ананьев. Ученый считал, что деятельность осуществляется в соответствии с ролью человека в данной системе отношений, опосредующих действительность с процедурами поведения, предписываемыми этой ролью − общественной функцией человека в данной ситуации.

Через категорию отношений рассматривали отечественные психологи и ряд других категорий. Так, например, Б.Г. Ананьев исследовал влияние отношений, их переход в характер [12]. Г.М. Андреева определяла категорию личности как продукт общественных отношений и создатель межличностных связей и отношений [14]. М.С. Каган рассматривал общение как «специфическое социальное отношение», а деятельность человека, в контексте исследований философии, актуальным бытием субъект-субъектных отношений» [171; 172].

А.А. Бодалев анализировал через отношение восприятие человека человеком (воздействие человека на характер формирующегося у субъекта образа другого человека) [50]. Однако, наибольший вклад в разработку сущности категории «отношения», в проблему определения места данного понятия в структуре психологической науки внес В.Н. Мясищев, выстроивший целостную концепцию психологии личностных взаимоотношений. Именно В.Н. Мясищев наиболее удачно раскрыл психологическое наполнение содержания категории

«взаимоотношения», которую он характеризовал как «субъективную, внутреннюю, индивидуальную собирательную сторону многообразных связей человека с различными сторонами действительности и со всей действительностью в целом» [279, с. 102]. Исследования В.Н. Мясищева позволили увидеть множественную полифункциональную суть человеческих взаимоотношений. Автор подчеркнул, что личность не только активный субъект деятельности, но и результат общественных отношений, что взаимоотношения с другими людьми формируют личность. В.Н. Мясищев показал роль отношений личности в развитии ее сознания, как «моего отношения к моей среде». Через отношения В.Н. Мясищев объяснял особенности освоения человеком опыта, складывающегося у него в систему личностных связей, выбор путей реализации деятельности. Ученому удалось выявить нерасторжимость деятельности и отношений, рассмотреть многообразие человеческих свойств и состояний сквозь призму концепции отношений. Так, “переделка” действительности человеком связывалась В.Н. Мясищевым с волевой деятельностью, а чувства и эмоции предстают в его трудах как переживания, при этом интерес формируется как активное, доминирующее отношение. К одному из видов отношений относит ученый и человеческие потребности.

Таким образом, в теории В.Н. Мясищева функциональные возможности человека в любом из направлений деятельности реализуются при наличии активно-положительного отношения к избранной задаче. К концепции В.Н. Мясищева не раз обращались все психологи, изучающие личность, ее широко используют за рубежом, весьма перспективна она и для анализа психологических проблем межпоколенных взаимоотношений в процессе становления детско-взрослых сообществ.

Межпоколенное взаимодействие как специфическая деятельность питается отношениями и формирует отношения. Как утверждает В.Н. Мясищев, «об отношениях судят по действиям, поскольку действия и отношения представляют единство процессуального и принципиального, значимо отвлечение

от единичных реакций и обобщение под углом их связи с индивидуальностью» [279, с. 112].

Принимая, вслед за В.Н. Мясищевым концепцию отношений как принцип психолого-педагогического исследования, мы получаем возможность упорядочить сведения о психологическом механизме межпоколенных связей и структурировать их по одному основанию. Тем самым, группируя проблемы межпоколенных связей с позиции взаимоотношений детей и взрослых, мы выстраиваем новую нетрадиционную структуру психолого-педагогического управления детско-взрослыми сообществами в процессе их взаимодействия.

Такое описание психолого-педагогических проблем управления процессами развития межпоколенных взаимоотношений в детско-взрослых сообществах дает возможность и самим участникам ДВС осуществлять предметный и системный психологический анализ своей деятельности, своих многообразных отношений в ходе ее реализации, своего развития и самосовершенствования.

При теоретическом рассмотрении проблемы личностных отношений учеными предлагается ряд классификаций. Так, Б.Г. Ананьев подразделял отношения на следующие группы: отношение к природе, обществу, идеям, отношение к труду, отношение к другим людям, отношение к собственной деятельности [19]. К.А. Люблинская, анализируя проблему нравственных отношений, предлагала их различать по отношению к Родине, природе, труду, к людям и к самому себе [242]. Т.Е. Конникова, исследуя внутриколлективные взаимоотношения, свидетельствующие о доминирующей направленности личности, предлагала различать деловые отношения, отношения личностные и отношения гуманистические (как общечеловеческие) [192]. К.А. Абульханова-Славская предложила следующую иерархию отношений: общественные, профессиональные, деловые, личностные [3]. Наконец, М.С. Каган выделял такие группы отношений субъекта: к другим субъектам во всех модальностях, к субъективированным объектам – ценностям, к квазисубъектам во всех их разновидностях, к реальным объектам во всем их многообразии [171].

Перечень классификаций отношений может быть продолжен. Для удобства анализа психологических проблем в межпоколенных взаимоотношениях сгруппируем их.

Предварительно следует заметить, что для нас в понимании сущности категории «взаимоотношения» ведущей является мысль В.Н. Мясищева о том, что взаимоотношения человека в развитом виде представляют собой целостную систему «индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности» [279, с. 99].

Эту мысль дополнил и углубил своими исследованиями В.С. Мерлин, который отметил, что «отношение, с одной стороны, – выражение внутреннего опыта человека, а с другой – определяет его действия и перспективы». Следовательно, по В.С. Мерлину, «отношения – это отношения сознания личности, выражающие взаимосвязь субъекта и объекта, играющие важную роль в общественно-трудовой деятельности и сохраняющие на протяжении длительного отрезка времени устойчивость и постоянство» [263, с. 34].

Исходя из задачи – определить и сгруппировать значимые устойчивые межпоколенные взаимоотношения, влияющие на развитие поведения и деятельности участников ДВС, мы определяем следующие типы межпоколенных взаимоотношений в ДВС: когнитивные, социально-психологические, деятельностные, самоотношение (отношение к себе). Важно учесть, что психологические взаимоотношения в детско-взрослых сообществах выступают в трех ракурсах: взаимоотношения субъектов данных сообществ с социальной средой их обитания и деятельности; взаимоотношения с объектами, информацией реального мира, субъект-субъектные взаимоотношения; субъект-субъектные взаимоотношения в конкретной, структурированной системе. Данная классификация условна и направлена лишь на решение взаимосвязанных задач: систематизация знаний о разнообразных межпоколенческих взаимоотношениях детей и взрослых; создание на этой основе путеводителя по психологическим аспектам самоанализа межпоколенческих взаимоотношений детско-взрослых сообществ. Приведенная классификация не претендует на полноту, ибо она,

естественно, не показывает всех включенных взаимоотношений детей и взрослых, а лишь делает попытку отразить в категории «отношение» психологический механизм межпоколенных взаимоотношений. Причем предлагаемая классификация, как теоретическая конструкция, выведена на основе анализа литературы, многолетнего опыта изучения детско-взрослых сообществ и требует специального исследования.

Социально-психологические взаимоотношения акцентируют внимание на взаимодействии детей и взрослых в процессе общественных и социальных отношений. Действительно, ребенок и взрослый как индивидуальности включены в социальную реальность, в существующие общественные и социальные отношения, принадлежат определенной социальной целостности. И у них, как писал В.Г. Плеханов, «преобладают настроения чувства и ума в данном общественном классе, данной страны и данного времени» [322, с. 21]. Социальная психология (Г.М. Андреева, А.В. Петровский, Е.В. Шорохова, В.А. Ядов, М.Г. Ярошевский и др.) достаточно убедительно доказала взаимосвязь общественных отношений и личностного, профессионального поведения [15; 317; 454; 472; 475]. Общественное, демографическое, культурное и профессиональное окружение создает социально-психологический фон межпоколенных взаимоотношений детей и взрослых. Б.Ф. Поршнев отмечал: «Осознавая себя частью «мы» как универсальной психологической формы самосознания всей общности людей, как ребенок, так и взрослый вырабатывают и проявляют отношение к фактам действительности и поступкам людей, соотносят свое поведение и деятельность с традициями, с типичными, с общественными привычками, с обычаями и т.д.» [331, с. 137]. Общественные отношения, вплетаясь в социально-психологический климат детско-взрослых сообществ, обусловливают субъективный выбор каждым из них социального поведения, ответственного разрешения социальных противоречий. В своей деятельности они как участники межпоколенных взаимоотношений, по словам О.А. Ядова, выступают в качестве «агентов образа жизни своего социального окружения» [472, с. 84]. Несомненно, что социально-психологические взаимоотношения детей

и взрослых определяют в известной мере и их ценностные ориентации, формируют их потребности, определяют установки, влияют на направленность личности.

Вторая группа – когнитивные взаимоотношения – определяют характер влияния знаний, информации на поведение детей и взрослых. Данная группа взаимоотношений фиксирует развитие межпоколенных связей в познавательной деятельности. При этом познавательная деятельность является условием успешности совместной деятельности детей и взрослых на протяжении всей жизни, которые в процессе своего непрерывного образования, воспринимают и осознают информацию, определяют к ней отношение, формируются как личности. Особенно значима для участников межпоколенных взаимоотношений информация трех видов: научная (закономерности участия в межпоколенном взаимодействии, его системные характеристики, сущность, структура, поведение субъектов, научные данные о процессах); культурная (общая культура ребенка и взрослого, их духовность).

Познавательная деятельность, формирующая у детей и взрослых специфическое когнитивное отношение к ее прикладному значению для детско-взрослого сообщества, осуществляется по достаточно хорошо исследованным законам психологии. Значительный вклад в научное осмысление этих процессов внесла в середине века зарубежная когнитивная психология. Подробное изложение этой теории и ее анализ достаточно полно проведен нашими учеными М.Г. Ярошевским, Б.С. Величковским, М.С. Роговиным [475; 75; 347]. Все они отмечают, что представители когнитивной психологии успешно исследовали взаимосвязи между знаниями и поведением, организацию знаний в памяти субъекта, соотношение вербальных и образных компонентов в процессе запоминания и мышления. Но когнитивная психология не вобрала в себя все аспекты изучения познавательной деятельности субъекта, не исследовала актуальное функционирование знаний как психического отражения действительности. Поэтому, чтобы наиболее полно выявить когнитивные отношения субъекта к поступаемой к нему информации, необходимо, с одной

стороны, проанализировать психические процессы познания, а с другой стороны, соотнести результаты познания с теоретической и практической деятельностью этого субъекта.

Именно поэтому психология детско-взрослых сообществ, исследующая различные стороны участников межпоколенных взаимоотношений, не может обойти и психологические особенности их познавательных процессов (ощущения, восприятия, памяти, мышления, воображения). Ибо любой из этих процессов как необходимый компонент познания имеет свою специфику, связанную как с источником познания, так и с особенностями познающего ребенка и взрослого. Например, если анализировать один из ключевых компонентов познания: развитие и функционирование мышления, то можно, опираясь на его общие закономерности, глубоко и всесторонне изученные рядом исследователей (А.В. Брушлинским, П.Я. Гальпериным, А.Н. Леонтьевым и др.) выявить и специфику мышления участников межпоколенных взаимоотношений [68; 94; 224]. Особое значение для нашей работы имеют, прежде всего, исследования мышления детей и взрослых. Существенным продуктом мыслительной деятельности детей и взрослых является совместное решение, которое выражает их взаимоотношения. От решения, принимаемого детьми и взрослыми требуется, по словам Г.С. Сухобской, «надситуативный» подход к решению различных проблем, а «это достигается широтой взглядов, глубиной переработки информации, активной жизненной позицией, системой ценностей, формируемых, в том числе, и в процессе познания» [382, с. 54].

«Система ценностных ориентаций личности взрослого, его жизненная позиция, – как пишет Ю.Н. Кулюткин, – формирует и направленность личности, ядро его «Я», в котором выражается стремление человека к саморегуляции, к росту и развитию в той или иной сфере жизнедеятельности» [212, с. 54].

Именно когнитивные взаимоотношения влияют на характер совместных решений в ДВС. Это подметил и И.С. Кон, который, анализируя мыслительную деятельность взрослых, выявил у них в процессе принятия решения следующие типичные негативные тенденции: тривиализацию, ритуализацию, фальсификацию

как результат некритического, некомпетентного, фрагментарного мышления [189]. Преодолению этой односторонности и способствует нетрадиционное когнитивное отношение взрослого к воспринимаемой информации. Именно оно позволяет осознать проблемность как непременное условие познания взрослого человека, формирует у него видение окружающего мира, которое Ю.Н. Кулюткин называет «концептуальным» [212].

Третья группа межпоколенных взаимоотношений – *отношение к деятельности, деятельностные взаимоотношения*. В процессе совместной деятельности неизбежно формируется отношение как к её результатам, так и к самому процессу. По сути, в этой группе взаимоотношений просматривается, с одной стороны, отношение к совместной деятельности, удовлетворенность ею и весь стоящий за этими проблемами комплекс психологических вопросов (психологическая готовность к совместной деятельности, психологический контент анализ деятельности, психофизиологические факторы социальной адаптации, психологические особенности детей и взрослых). С другой стороны, деятельностные отношения отражают отношение субъекта к совместной деятельности детей и взрослых, его системное познание. Что касается первого подхода, то изучение отношения к совместной деятельности в рамках психологии межпоколенных взаимодействий весьма перспективно.

Психологические исследования детей и взрослых А.Л. Журавлевым дают возможность достаточно глубоко обосновать роль взаимоотношений в совместной деятельности детей и взрослых в процессе формирования положительной мотивации и зависимости качества взаимодействия от удовлетворенности совместной деятельностью [145]. Это позитивное отношение неизбежно сказывается на положительном отношении к субъектам деятельности. Ряд философов и психологов (К.А. Абульханова-Славская, Л.П. Буева, Д.А. Леонтьев и др.) рассматривают познание объекта как соотнесение с другими объектами [1; 70; 227]. Это тем более правомерно в исследованиях межпоколенных взаимоотношений, когда в качестве «объекта» деятельности выступает субъект и его многообразные взаимоотношения и модификации.

Можно согласиться с утверждением К.А. Абульхановой-Славской, что «во взаимоотношении кроется разгадка связи деятельности и ее субъекта» [1, с. 212], а «теория взаимоотношений помогает понять, что субъект – это не только тот, кто действует, но и тот, кто относится к данному действию» [3, с. 215] и характер этого действия зависит от степени осознания субъектом мира, в котором протекает действие, среды, реальностей, окружающих действующий субъект. И только осознав эту позицию, «относясь к ней», можно целенаправленно осуществлять деятельность детско-взрослых сообществ.

Как убедительно доказали философы и психологи (Г.М. Андреева, Э.В. Ильенков, В.П. Зинченко и др.), разрешить возникающие противоречия и, следовательно, придать динамизм совместной деятельности детей и взрослых позволяет их отношение к процессу и результату деятельности [14; 169; 156].

Четвертая группа взаимоотношений – то межличностные отношения в детско-взрослых сообществах. Межпоколенные отношения немыслимы без взаимодействия в них детей и взрослых. В процессе совместной деятельности возникают многообразные связи между её участниками, которыми являются и отдельные индивидуумы, и группы сообществ, и организации, и большие коллективы, в которых чрезвычайно многообразны межпоколенные взаимоотношения. В данном контексте речь идет лишь об взаимоотношениях, связанных с решением задач становления детско-взрослых сообществ. Можно обнаружить три вида направленности этих взаимоотношений: между отдельными субъектами; между сообществами (группами); между организациями в целом. Обычно взаимоотношения ограничены временем, связаны с конкретной ситуацией, а разрушение связей, их прекращение ликвидирует и сами отношения.

Содержание межпоколенных взаимоотношений весьма разнообразно. По форме межпоколенные взаимоотношения в ДВС протекают в виде многообразных ситуаций общения. Реализуются межпоколенные взаимоотношения через вербальные и невербальные формы общения, через непосредственные контакты и опосредованно. Б.Ф. Ломов выделил три этапа совместной деятельности: формирование «общих координат», направляющее все дальнейшее

взаимодействие субъектов ДВС; формирование совместной программы общения, которая задает общую стратегию поведения участников; согласование динамики психических процессов и состояний во времени, формирование общего фонда умений и навыков, выработку общих позиций, формирование совокупного субъекта деятельности [232].

Взаимоотношения между участниками совместной деятельности столь существенны, что и сама категория лидерства у ряда авторов определяется как процесс взаимоотношений, искусство и умение координировать стили совместной деятельности, использовать и направлять в нужное русло межличностные связи и отношения. Межличностные взаимоотношения зависят как от формальной, так и от неформальной структуры ДВС, а также места в этих структурах людей, вступающих в межличностные связи. В связи с этим важной характеристикой межличностных взаимоотношений служит степень дистанции между «соотносящимися людьми», а она определяется не только манерами лидера, его способностью дистанционироваться от других членов ДВС, но и автономностью самих членов ДВС, их самостоятельностью, «зоной их свободы и независимости».

Межпоколенные взаимоотношения, задаваемые лидером ДВС, влияют на внутригрупповые конфликты и их разрешение, на проявление тех личностных качеств, которые находят поддержку у лидера, и наоборот, ретуширование, затемнение качеств, неприемлемых в данном коллективе. Взаимоотношения в ДВС создают и определенный благоприятный психологический климат, определяют слаженность, самочувствие участников совместной деятельности.

Межпоколенные взаимоотношения, формируясь и протекая под воздействием объективно складывающихся условий, в значительной мере зависят от личности лидера.

Межпоколенные взаимоотношения – это, прежде всего, обмен информацией между представителями разных поколений, а также владение ею лидером, что обуславливает и успешность самих отношений. В общении проявляется тот феномен, который И.С. Мангутов и Л.И. Уманский назвали «чувством меры и гранью в ролевой адаптации, чувством ситуации» [250, с. 25].

В межпоколенных взаимоотношениях взрослый и ребенок всегда стоят перед выбором – ориентироваться на «подавление» собеседника, сотрудничать или не вмешиваться в его деятельность.

В ходе межпоколенного общения происходит не только обмен информацией, коммуникация, но и приобщение детей к ценностям, значимым как для взрослого, так и для ребенка, проявляется определенная позиция взрослого и ребенка, их «я». Межпоколенное общение обнаруживает и личные качества детей и взрослых, их эмоционально-волевую сферу, их нравственность, по сути, их человеческую сущность. В межпоколенных взаимоотношениях аккумулируется, фиксируется и выражается степень гуманизма взрослых, их демократичность. Именно в них обнаруживаются демократические проявления: потребность взрослых обсуждать с детьми и совместно принимать решения. Разнообразные формы проявления детско-взрослых взаимоотношений дают возможность каждому выразить себя в беседе или диалоге, индивидуальной работе и групповой деятельности.

Межпоколенные взаимоотношения служат показателем не только социального и личностного развития взрослого и ребенка, они (по частоте взаимодействия, совпадению целей, активности, групповым или индивидуальным проявлениям, по характеру содержания контактов) могут выступать в одной из групп критериев качества всей деятельности ДВС.

В межпоколенных взаимоотношениях проявляется равенство или неравенство (групповое, социальное, личностное), они – тонкий улавливатель положения в ДВС как ребенка, так и взрослого.

Характеристика межпоколенных взаимоотношений как отношений межличностных, может стать значимым разделом педагогики и психологии становления ДВС. Изучение межпоколенных взаимоотношений затрагивает ряд психолого-педагогических проблем: развитие межличностных и внутриколлективных отношений, педагогическое управление процессом общения, воспитание в коллективе, формирование лидерства в малой группе. Наконец, в этот блок педагогической информации, очевидно, включается современное

педагогическое видение взаимоотношений как отношений гуманистических и демократических.

Идея выделить *пятую группу взаимоотношений – отношение к себе* (*самоотношение*) определялась необходимостью привлечь внимание самих взрослых и тех, кто их изучает, обучает и выявляет пригодность личности взрослого и ребенка к совместной деятельности в ДВС, к проблемам самоанализа, саморегуляции.

Весь этот комплекс психолого-педагогической проблематики, представленный под углом зрения концепций взаимоотношений, осмысливается как отношение к самому себе: к себе – субъекту деятельности, к себе – личности и индивидуальности, к себе – лидеру, к своему поведению, к своим мыслям и чувствам. Этот огромный пласт духовной жизни человека привлекал внимание ряда зарубежных философских школ (экзистенциализм, персонализм, интуитивизм, герменевтика и т.д.), психологических направлений (интроспекции, психоанализа). В отечественной литературе этой проблеме уделяли внимание многие видные ученые (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.) [13; 88; 225; 350]. Рефлексия, самопознание, представление о своем «я» – рассматривались А.Н. Леонтьевым, «не только как факт человеческой психики» но и как важнейший механизм саморазвития» [225, с. 112]. Как справедливо подчеркивала одна из первых отечественных исследователей этой проблемы И.И. Чеснокова, «самопознание вплетено в психологическую жизнь личности, оно неразрывно со всеми другими процессами. Именно представление о своей индивидуальности, переживание чувства «я» формирует «Я-концепцию» личности – представление о себе как объекте самонаблюдения» [437, с. 144]. Разработке «Я-концепции» посвятили свои труды А. Маслоу, К. Роджерс [257; 349].

В динамическую систему представлений человека о самом себе включены как собственное осознание своих физических, интеллектуальных и других качеств, так и самооценка, а также субъективное восприятие, влияющих на данную личность, факторов (В. Я.Пилиповский) [319]. Активный интерес к этой

проблематике, возникший особенно в 80-е годы XX века (К.А. Абульханова-Славская, Л.П. Гримах, А.Б. Добрович, Ю.М. Орлов, Л.В. Скворцов и др.) позволил определить ее значимость, выявить влияние самопознания на развитие личности, осмыслить исторический аспект культуры самопознания, поставить ряд вопросов, требующих разрешения [2; 113; 132; 297; 367]. Как некий итог этого этапа исследования и заявки на будущее прозвучал своеобразный диалог о человеке, организованный В.П. Зинченко, В.П. Гардоном [157]. Разработка этой проблематики продолжалась и в 90-е годы (Г.С. Сухобская, В.А. Якунин) [382; 473].

К.А. Абульханова-Славская указывала на самоотношение как могучий стимул развития своего «я». «Способность психики не только отражать, но и активно относиться (переживать) к отражаемому, пишет К.А. Абульханова-Славская, формировать это отношение, выражать свое «я», способность к самовыражению создают основу и для выстраивания своего «я», а формирование образа своего «я» – необходимое условие и активной жизнедеятельности, и успешности совместной деятельности детей и взрослых» [1, с. 217]. Далее автор отмечает: «Совместная деятельность – один из способов самовыражения, самореализации, которые, в свою очередь, формируются под влиянием самопознания, самооценки. Итак, важно подвести и взрослого, и ребенка к пониманию необходимости рефлексии. Разработка и сознательное определение и принятие «стратегии жизни» обусловливают выбор адекватной стратегии в совместной деятельности» [1, с. 221]. Философами и психологами многое сделано по осмыслению механизмов самопознания. Это и роль социального статуса в самообщении, и приспосабливающиеся в этом плане способности личности (В.С. Мерлин), это и осмысление диалога с собой, это и самоидентификация человека (Л.В. Скворцов), механизм общения с собой (Л. Гримах), процесс восхождения к индивидуальности, пути открытия «я», «процесс вписывания себя в общественные, социальные структуры, познание своего внутреннего лица» [263; 60; 367]. Чтобы определиться в известной триаде (самоанализ – самооценка – саморегуляция), найти им место в своем сознании, выработать отношение к

себе, понять и проявить себя, современный взрослый и ребенок опираются на три информационных блока: сведения о требованиях к личности взрослого и ребенка, представления о неком эталоне, существующем в научном и общественном сознании; оценка их личности и деятельности, данная другими людьми «зависимыми» от них и независимыми экспертами; наконец, собственное осмысление своих действий и поступков, социального поведения и деятельности.

Именно эти три составляющих формируют отношение к себе, дают импульс самовыражению и самореализации человека в процессе взаимодействия взрослого и ребенка. Именно эти три группы проблем могут стать разделом межпоколенных взаимоотношений (требования к личности участников межпоколенных взаимоотношений, методы оценки, проблемы самопознания личности).

Требования к личности взрослого – довольно популярный аспект антропологических исследований. Без него, как правило, не обходится ни один учебник, ни одна монография. Обычно в литературе дается тот или иной перечень качеств личности с попытками их сгруппировать и с обязательным предварением перечня глаголом «должен». Количество групп и самих качеств весьма значительно и с годами (особенно в 60-е – начале 80-х гг. XX века.) имело тенденцию к дальнейшему увеличению. Наиболее распространенным явилось разделение качеств личности на идейно-политические, нравственные, деловые (В. Шепель, А. Омаров и др.) [447; 296]. При всей очевидности перечисляемых групп и качеств, все они, на наш взгляд, обладают общими недостатками: излишней социализацией, жесткой регламентацией, отсутствием специфики приводимых качеств (ответственность, аккуратность, честность и др.) и слабостью психологического контекста (большинство приводимых качеств – нравственного, эстетического, правового, а отнюдь не психологического характера). Эти же недостатки характерны для многочисленных списков требований к взрослому человеку по отношению к ребенку [447; 296].

Как видим, говорить об устоявшихся, общепризнанных требованиях к личности современного взрослого и ребенка пока преждевременно. Вероятно, возможно лишь выделить определенные тенденции в этом направлении.

Тенденции эти – социальная зависимость предъявляемых требований, максимализм в формировании перечней требований (отсюда идеальный образ взрослого и ребенка, значительно отличающийся от реального): ситуативность приоритетных качеств (скажем, идейность в начале 80-х годов, демократизм – в середине 80-х, предприимчивость – в 90-х); рядоположенность, равнозначность многих характеристик личности взрослого и ребенка, биоперспективность выделения как базового, так и интегративного качества; и, наконец, недостаточность психолого-педагогического осмысления значимых качеств, свойств и проявлений современного человека как участника межпоколенных отношений.

Тем не менее, направление исследований, связанное с созданием моделей личности участников межпоколенных взаимоотношений на глубоко изученной психолого-педагогической основе, является задачей перспективной и плодотворной. В этой связи в педагогике и психологии межпоколенных взаимоотношений полезно обратить внимание на специфику свойств, процессов, внутренних и поведенческих состояний личности человека как участника межпоколенных взаимоотношений (то есть адаптировать анализ совокупности явлений, изучаемых в современной педагогике и психологии под углом зрения становления взаимоотношений субъектов ДВС). На наш взгляд, важно определить локальные проблемы и уровни лишь отдельных, наиболее значимых в данной ситуации педагогических и психологических свойств, состояний и качеств личности, так как это делают в Японии, анализируя деятельность лидера по трем блокам – «способности», «опыт», «развитие». В отличие от американских и наших отечественных исследователей, японские аналитики не расписывают все свойства до мельчайших подробностей. Например, способности лидера оцениваются по четырем направлениям: способность принимать решения, способность планировать, способность организовывать людей, способность вести беседу. Интересный подход к анализу личности с позиций «Я-концепции» предложили немецкие исследователи Х. Шредер и Х. Петерманн, включившие в перечень следующие шкалы: межличностная активность, надежность в

социальном поведении, общая коммуникативная способность, рефлексия эффективности, собственная активность [456].

В процессе постоянной работы с детьми и взрослыми в ходе проведения вебинаров и конференций нами сделана попытка оценить участников межпоколенных взаимоотношений по нескольким параметрам: информированность, коммуникабельность, творчество, организаторские способности.

Отметим, что анализ деятельности личности детей и взрослых способствовали адекватности самооценок при сопоставлении своего «я» с образом, создаваемым другими. Все это убеждает в правомерности включения данных параметров в разделы педагогики и психологии, касающихся межпоколенных взаимоотношений, ибо в этом ключе формируется технология самооценки, самоотношения, вырабатывается не только умение, но и «вкус» к самоорганизации и саморазвитию.

Самоотношение участников межпоколенных отношений становится важным фактором их саморазвития как личностей.

Таким образом, результаты рефлексии исследований межпоколенных взаимоотношений в философии, социологии, психологии и педагогике позволили сформулировать основные положения продуктивного взаимодействия детей и взрослых, выявить и сгруппировать значимые устойчивые межпоколенные взаимоотношения (социально-психологические взаимоотношения, когнитивные взаимоотношения, деятельностные взаимоотношения и самоотношения), влияющие на становление детско-взрослых сообществ в современных условиях.

2.2 Тенденции развития межпоколенных взаимоотношений в современном контексте

В данном параграфе раскрывается центральное понятие исследования «межпоколенные взаимоотношения в детско-взрослых сообществах», а также раскрывается сущность понятий «развитие», «индивидуальное развитие»,

«групповое развитие», определяются и обосновываются тенденции развития межпоколенных взаимоотношений в современном обществе.

В предыдущем параграфе дана обстоятельная характеристика межпоколенных взаимоотношений в детско-взрослых сообществах, которые были раскрыты как психолого-педагогический феномен. При этом мы не ставили перед собой задачу четко развести содержательное наполнение понятий «межпоколенные отношения» и «межпоколенные взаимоотношения» рассматривая оба феномена, как близкие, практически синонимичные. Однако рассматривая тенденции развития межпоколенных отношений в современном контексте, считаем необходимым заметить, что данные понятия не являются абсолютно идентичными и есть целый ряд отличительных признаков, по которым данные категории можно дифференцировать. С нашей точки зрения, межпоколенные *отношения* представляют собой более устойчивый, социально-личностный феномен, формирующийся под влиянием целого спектра внутренних и внешних факторов: социально-экономических, демографических, психолого-педагогических и др. В то же время, межпоколенные *взаимоотношения* – более «подвижный», менее устойчивый, динамичный феномен. Данный феномен отражает не только многофакторную, объективно существующую реальность, но и целую палитру аттитюдов, чувств, эмоций, симпатий и антипатий, которые возникают между членами детско-взрослого сообщества в процессе взаимодействия представителей разных поколений. В этом смысле межпоколенные взаимоотношения являются субъективным преломлением, индивидуально-окрашенным восприятием объективно существующих межпоколенных отношений. Следовательно, межпоколенные *отношения* можно рассматривать как социально-личностный феномен, а межпоколенные *взаимоотношения* как индивидуально-личностное психолого-педагогическое явление.

Исходя из вышеизложенного, дадим авторское определение центрального понятия нашего исследования.

Межпоколенные взаимоотношения в детско-взрослом сообществе

представляют собой совокупность межличностных и внутрисемейных интеракций, отражающих степень продуктивного взаимодействия между представителями разных поколений, принадлежащих к единой общности.

Понятие «продуктивное взаимодействие» более подробно будет раскрыто в следующих параграфах диссертации.

Поскольку мы рассматриваем межпоколенные взаимоотношения как индивидуально-личностный психолого-педагогический феномен, считаем целесообразным более подробно обратиться к взаимосвязи категорий «индивидуальность» и «личность». Данную взаимосвязь мы будем исследователь в контексте категории «развитие».

При рассмотрении сущностных характеристик понятия «развитие» мы исходили из теории индивидуально-творческого развития и теории группового развития в процессе межпоколенных взаимоотношений в детско-взрослых сообществах.

Рассматривая содержание понятия «развитие», отметим, что его трактовка достаточно разнообразна. Современный энциклопедический словарь дает следующие определения: «развитие – необратимое, направленное, закономерное изменение материи и сознания, их универсальное свойство; в результате развития возникает новое качественное состояние объекта – его состава или структуры…»; «развитие – процесс тесно взаимосвязанных количественных (рост) и качественных (дифференцировка) преобразований особей с момента зарождения до конца жизни (индивидуальное развитие, или онтогенез) и в течение всего времени существования жизни на Земле их видов и других систематических групп (историческое развитие, или филогенез)» [58, с. 991].

По мнению А.Л. Гапоненко, «развитие – это движение вперед, формирование новых черт, становление новых структурных характеристик объектов. Развитие означает его эволюцию, улучшение, совершенствование, прогресс, а также рост и расширение. Применительно к организации развитие означает устойчивые изменения направления деятельности выполняемых функций, структуры организации, уровня эффективности и качества деятельности

организации» [95, с. 11].

Понимая, что развитие – это «необратимое, направленное, закономерное изменение материи и сознания» [95] и, преломляя данное определение к изучаемой проблеме в контексте обобщения результатов исследований данного процесса такими учеными, как Ю.Н. Кулюткин, А.Г. Асмолов, М.М. Поташник и др. [212; 28; 335], рассмотрим понятие развитие как осуществление качественных, планомерных, целеустремленных изменений, приводящих к существенному улучшению общего положения дел в детско-взрослом сообществе, к получению качественно новых прогрессивных результатов его деятельности.

Для нашего исследования важно выделить особенности индивидуального и группового развития, учитывая специфику межпоколенных взаимоотношений в условиях многообразия ДВС.

В содержательном плане индивидуальность человека – это целостная система свойств различного иерархического уровня; биохимический, общесоматический или морфологический, нейродинамический, психодинамический, личностный и метаиндивидуальный. При этом основным показателем является особый, выражающий индивидуальное своеобразие характер связи между всеми свойствами человека, определяющий его «интегральную индивидуальность» [263].

Категория «индивидуальность» по форме и по содержанию характеризует прежде всего неповторимость, уникальность человека и не сводится к его отдельным свойствам или к их совокупности, а относится к целостному человеку. Поэтому индивидуальность как система больше суммы своих элементов, свойств и состояний. Именно в результате взаимодействия этих элементов, свойств возникают целостные, сверхсуммативные свойства, которые являются собственными характеристиками индивидуальности, свойствами целого, а не частей, и которые зависят от условий и конкретной природы взаимодействующих элементов. Так, в работах Б.Г.Ананьева отмечается, что «индивидуальность – всегда есть индивид с комплексом природных свойств». Конечно, не всякий индивид является индивидуальностью. На наш взгляд, для этого индивиду нужно

стать личностью. Сложные субординационные и иерархические связи здесь можно представить в схеме: «индивид – личность – индивидуальность [11, с. 230].

В индивидуальности субъектов межпоколенных взаимоотношений в детско-взрослых сообществах находят свое выражение не только индивидуальные особенности индивида (организма человека), но и личности. Как считает К.К. Платонов, «индивидуальность как проявление неповторимости, свойственная не только духовному, но и физическому миру, и у человека является сложным системным качеством» [320, с. 61].

С.Л. Рубинштейн, разводя понятия индивидуальность и личность, утверждает, что «человек есть индивидуальность в силу наличия у него особенных, единичных, неповторимых свойств; человек есть личность в силу того, что он сознательно определяет свое отношение к окружающему» [350, с. 312]. Индивидуальность каждого субъекта ДВС аккумулирует в себе всеобщее, особенное и собственное, единичное, индивидуальное; творческое и воспитательное начала в целом как общности людей, отраженное в каждом конкретном представителе межпоколенных отношений; особенное в ребенке и взрослом, характерное для каждого в зависимости от пола, возраста, национальности, социального опыта; единичность каждого ребенка и взрослого. Представляя собой единство единичного, особенного и всеобщего, индивидуальность человека, становится тем богаче, чем больше несет в себе всеобщего и особенного. Развитие индивидуальности человека, ее уникальности может изменяться в огромном диапазоне, а замыкание человека на общностях среднего уровня будет способствовать его развитию, ограничивает возможности проявления его индивидуальности.

В межпоколенных взаимоотношениях системообразующая роль принадлежит личности человека как носителя сознания, в данном контексте определяющую роль играют направленность и способности.

И.С. Кон, объединяя понятия индивидуальность и личность, указывает «на индивидуальность личности, формируемой в результате своеобразия жизненного пути и тех противоречивых общественных отношений, в которые вступает

конкретный человек. Противоречивость отношений, как отмечает И.С. Кон, «обусловливает известную автономию личности от каждой из ее социальных ролей. Какими бы общими не были роли, взятые в отдельности, их структура, их воплощение в личности отдельного индивида является уникальным, специфическим только для него» [189, с. 12–13].

Обобщая вышеизложенное, можно констатировать, что индивидуальность как ребенка, так и взрослого – это особая форма бытия отдельного человека, в рамках которой он живет и действует как автономная, уникальная и неповторимая биосоциальная система, сохраняя целостность и тождественность самому себе в условиях непрерывных внутренних и внешних изменений. Кроме того, форма выражения целостной, интеграционной системы уникальна, единична и обладает индивидуальностью формы.

Особое значение в нашем исследовании имеет определение особенностей развития субъектов межпоколенных взаимоотношений как творческих индивидуальностей. Так, С.А. Гильманов, определяя качества, присущие «творческой индивидуальности, «особое значение придает воплощению индивидуальности в творческой активности и объективно значимой результативности творчества в определенной области человеческой практики» [99, с. 27]. Развивая данную идею Н.Е. Мажар и С.А. Гильманов, выделяют следующие признаки творческой индивидуальности: стремление к актуализации своего потенциала; постоянное изменение; наличие высоких духовных, а не прагматических мотивов; автономность творчества (опора на себя, а не на правила);сопротивление «подсказкам», попыткам заставить действовать в противоречии с идеями, ценностями личности; самодеятельность в деятельности (сам ставит цели, ищет средства, оценивает результат); непохожесть, необычность, своеобразие, ориентация на привнесение нового [244; 99].

Механизм самоактуализации потенциальных индивидуальных возможностей субъекта, с нашей точки зрения, лежит в основе развития творческой индивидуальности. По мнению А. Маслоу, «с самоактуализации начинается подлинное человеческое, самодостаточное развитие личности, ибо на

этом уровне человек стремится стать всем тем, чем он может стать и по своей внутренней, свободной мотивации должен стать» [257, с. 28]. В данном контексте А.Маслоу использовал понятие «самоактуализация» в процессе изучения человека как уникальной, целостной, открытой и развивающейся системы [257].

В исследованиях А. Маслоу, Е.А. Лопатина, Я.А. Понамарева, В.И. Слободчикова, Е.Н. Шиянова и др. самоактуализация определяется через саморазвитие средствами самодеятельности, самовоспитания, самосовершенствования, самоутверждения, самовыражения с учетом индивидуальных особенностей (возможностей, интересов, опыта) и социальных норм, перспективных факторов. Авторы указывают, что самоактуализацию определяет создание условий для диагностики индивидуальных особенностей и поиска своего призвания [257; 234; 329; 370; 452].

Условия жизни, как отмечает С.Л. Рубинштейн, «не как среда сама по себе, а как система реальных отношений, в которые включается человек, и являются внешним источником развития. Внутренний источник – это сущностные силы человека, его возможности, порождающие новые формы поведения, деятельности, сознания» [350, с. 27].

Б.Г. Ананьев, исследуя «жизнь человека, его познание, деятельность и общение, через которые проявляется и изучается личность, отмечает, что социальные достижения личности являются основой для рассмотрения вопроса о типичном и индивидуальном в жизненном пути личности» [12, с. 65].

К.А. Абульханова-Славская категорию «субъекта жизнедеятельности» раскрывает через «способ организации личностью своей жизни на всем временном отрезке жизненного пути» [1, с.135] и динамика жизни определяется не только через течение, переживание определенных событий, отмечает Б.Г. Ананьев, но становится зависимой от характера активности самой личности, от способности организовать и направить ход собственной жизни в приемлемое для нее русло. Тем самым утверждая, что «главной движущей силой развития психики и сознания является активность субъекта, составляющая сущность его взаимодействия с внешним миром, когда первостепенная роль отведена личности

субъекта. Возрастание роли личностного уровня в структуре индивидуальности человека и личности субъекта дает основание говорить о личностной саморегуляции жизненного пути человека» [1, с. 142].

«Основной чертой личностного уровня развития общественного индивида, отмечает Е.Н. Шиянов, является его потребность в активном созидании, что характеризует смыслообразующую функцию личности, тем самым обеспечивающую подчинение себе других потребностей предметно вещественного характера, связанных с потреблением» [452, с. 208], ибо, по мнению, А.Н. Леонтьева, «личность не может развиваться в рамках потребления, ее развитие предполагает смещение потребностей на созидание, которое одно не знает границ» [224, с. 83].

Важно учесть, что для развития творческой индивидуальности субъектов межпоколенных взаимоотношений важна, как отмечают, С.З. Хутинаева, «не индивидуальность личности, а сама личность, обеспечивающая сознательный выход на самопознание, самоанализ, самоактуализацию. Изучение своих индивидуальных особенностей и преломление внешнего через внутреннее («принцип детерминации») обеспечивает реализацию внутреннего через внешнее, что позволяет говорить о необходимости введения «принципа индивидуальности». Личность в данном случае обеспечивает регулирующее влияние [432, с. 47]. Только благодаря личности, утверждают О.В. Чаплыгина, ее регулирующему влиянию взрослый и ребенок выходят на самоактуализацию, на проявление и развитие своих творческих возможностей [435, с. 11].

Возникновение способности к целеполаганию, к самопознанию и затем осознание своего места в будущем является основной характеристикой этапов онтогенетического развития личности.

Изначально концепция самоактуализации личности имеет своим источником общефилософскую идею саморазвития, понимаемого как «изменение объекта под влиянием внутренне присущих ему противоречий, факторов и условий. Как самопроизвольное изменение саморазвитие рассматривается в относительном противопоставлении движению, происходящему под влиянием

лишь внешних факторов. При саморазвитии внешние воздействия играют модифицирующую либо опосредующую роль» [19, с. 442].

На основную черту психологически зрелой личности указывает Л.И. Божович, отмечая, что «возникновение у человека способности вести себя независимо от непосредственно воздействующих на него обстоятельств (и даже вопреки им), руководствуясь при этом собственными, сознательно поставленными целями» [53, с. 8.]. Е.П. Варламова и С.Ю. Степанов указывают на то, что «независимость, обособленность являются основными чертами индивидуальности человека, что еще раз подчеркивает проявление индивидуальности человека как высшего уровня развития его личности» [72, с. 18].

При этом, как отмечает Г.А. Федотова, «саморазвитие является самой существенной характеристикой человека. Только включение необходимости развития своего творческого потенциала в систему ценностных ориентаций позволит перевести развитие в саморазвитие» [441, с. 22].

В развитии межпоколенных отношений в детско-взрослых сообществах, саморазвитие является центральным в гуманистическом, персонологическом, экзистенциальном направлениях.

Саморазвитие в самом широком понимании – это «целенаправленный процесс самоактуализации, самопреобразования, самосовершенствования природных дарований, представляющих собой необходимые для конкретной деятельности внутренние возможности человека, с целью достижения высоких результатов в межпоколенных взаимоотношениях [441, с. 28].

Развивая идеи Д.Б. Богоявленского, Н.М. Борисенко, А.А. Деркача, мы утверждаем, что «развитие творческой индивидуальности, с одной стороны, предусматривает формирование способности к самопознанию, самоизучению, самоанализу личностных и индивидных качеств» [49, с. 27.] каждым субъектом межпоколенных взаимоотношений с выходом на их самокоррекцию, на выработку оптимальных способов самоорганизации в деятельности детско-взрослого сообщества, с другой стороны, предполагает формирование

способности к приобретению новых знаний [49; 63; 130]. Мы полагаем, что знания необходимы не только для детей, но и для взрослых, чтобы они стали хорошими наставниками. Такая мотивация позволит и детям, и взрослым повысить познавательную активность, то есть относиться к совместной деятельности творчески, что приведет к появлению личностных и групповых новообразований. В психолого-педагогической литературе проблема формирования умений «добывать» знания подробно анализируется в весьма широком диапазоне: от обучения отдельным компонентам учебной деятельности – слушанию, приемам работы с источниками и др. (В.Я. Ляудис, Э.Н. Гусинский, В.С. Мухина, В.А. Горянина и др.) [243; 118; 227] до «понимания обобщенных характеристик усваиваемого материала» (Ю.Н. Кулюткин) [212, с. 64].

Основной целью самопознания, самосовершенствования (по мнению А.Н. Леонтьева, Я.А. Понамарева, Э.Н. Гусинского) является «саморазвитие, обеспечивающее: актуализацию внутренних потенциальных возможностей человека как субъекта межпоколенного взаимодействия» [224, с. 27]; «личностную саморегуляцию, гарантирующую посредством взаимосвязи процессов развития» [224; 329; 118]; способность человека исправить себя при взгляде на последствия своей деятельности [224, с. 116].

«Самоактуализация потенциальных возможностей человека, – отмечает В.С. Мухина, гарантирует творческий характер деятельности и является первоосновой проявления творческой индивидуальности ребенка и взрослого в совместной деятельности» [276, с. 18]. Следовательно, «реализация процесса создания условий для развития и проявления индивидуальности обеспечивает творческий характер деятельности» [276, с. 19], что особенно важно для межпоколенных взаимоотношений и подчеркивает необходимость не только формировать личность, но и развивать его индивидуальность, ибо только проявление индивидуальности детей и взрослых выводит их на уровень творчества [276].

Особый интерес для нашего исследования представляет теория группового развития (У. Беннис, Г. Шепард) как теоретическая основа развития

межпоколенных взаимоотношений в детско-взрослых сообществах [519].

В контексте данной теории, как отмечают авторы, необходим анализ взаимосвязанных свойств группы, определение критериев развития.

Главными областями внутренних препятствий эффективной коммуникации в группе являются: первая – распределение власти в группе, вторая – ориентация членов группы друг на друга.

В своем развитии группа осуществляет переход от концентрации внимания на отношениях власти к переносу внимания на межличностные отношения.

К фазам группового развития У. Беннис и Г. Шепард относят две фазы: «первая фаза – зависимость, вторая фаза – взаимозависимость» [519].

Движение от фазы 1 к фазе 2 предполагает смену акцента не только с власти на чувства, но и с роли на личность. Активность на фазе 1 центрируется на явных ролевых различиях (познавательный интерес, этническая принадлежность и др.).

В связи с этим необходимо учесть, что прежде, чем участники группы смогут помочь друг другу, потребуется принятие определенных мер по осознанию барьеров в коммуникации.

В соответствии с теорией развития индивидуальности и группового развития дадим научное обоснование развития межпоколенных взаимоотношений в детско-взрослых сообществах.

А.В. Брушлинский считает, что решающим обстоятельством в детско-взрослых сообществах является индивидуально-личностная ориентация, потребность детей и взрослых быть субъектами системы связей самого человека и общества на основе самоуправляющего механизма личности [68].

Вслед за А.В. Петровским [316], мы полагаем, что личностные новообразования зависят от уровня развития группы, в которой пребывает личность. Благоприятные условия в групповой деятельности способствуют возникновению новообразований на следующих микрофазах: адаптация, индивидуализация, интеграция. Отмечено, что как у взрослого, так и у ребенка проявляется стремление максимально адаптироваться в ДВС, проявить себя как личность на основе освоения действующих и разрабатывающихся норм

(нравственных и образовательных), овладеть теми приёмами и средствами деятельности, которыми владеют другие члены сообщества (адаптация). В последующей совместной деятельности проявляется потребность представить свою индивидуальность. Дети и взрослые мобилизуют все свои внутренние ресурсы для деятельностной трансляции своей индивидуальности, каждым ведётся поиск средств для обозначения своей индивидуальности (индивидуализация). Выявившиеся отличия принимаются и поддерживаются ДВС и тем самым закрепляются в качестве индивидуально-психологических черт – происходит интеграция личности в сообществе, через него и в общность. Ряд авторов (И.И. Моногарова, Е.А. Лопатин, М.В. Прояев и др.) отмечают, что интеграция наблюдается и тогда, когда не столько сам субъект приводит в соответствие с потребностями общности свою потребность проявить себя как личность, сколько общность трансформирует свои потребности в соответствии с потребностями индивида, занимающего в этом случае позицию лидера [269; 234; 341]. Это значит, что в рамках интеграции у члена ДВС складываются новообразования, которых не было у него и, возможно, нет у других членов сообщества, но которые необходимы для развития межпоколенных взаимоотношений и собственных потребностей во внесении значимого вклада в жизнь ДВС. Каждая из вышеназванных фаз является основой развития детей и взрослых, их взаимоотношений и качеств.

Процесс развития межпоколенных взаимоотношений усложняется и в связи с тем, что социальная среда в действительности не является стабильной и человек оказывается последовательно и параллельно включен в общности, далеко не идентичные по своим социально-психологическим характеристикам.

С учетом специфики новых ситуаций им приходится вновь и вновь утверждаться в своей личностной позиции. Таким образом, возникают новые противоречия, усложняющие процесс развития. При отсутствии позитивного опыта взаимодействия в группе, как в относительно стабильной социальной общности, может возникнуть дезадаптация, деиндивидуализация и дезинтеграция.

Известно, что благодаря достаточно длительному опыту совместной

деятельности детско-взрослого сообщества может быть представлено как некий единый организм, некая сообщность, имеющая свое лицо, волю, свою историю, особенность содержательной жизни. На основе этого рождается совершенно удивительное психолого-педагогическое явление – совокупный субъект. ДВС преобразуется в субъект деятельности, выступающий как единое лицо, ставящий единую цель, способный принять некий единый мотив организуемой деятельности, умеющий отбирать средства и способы деятельности, организовывать исполнение действий по достижению цели, оценить и проанализировать произведенное.

В связи с этим, можно прийти к выводу, что наиболее благоприятные условия развития межпоколенных взаимоотношений создает ДВС, которое, в свою очередь, должно иметь высокий уровень развития межпоколенных взаимоотношений. Так, например, согласно исследованиям С.Д. Полякова, для апробирования отдельных элементов нововведений ДВС возможно создание групп опережения, члены которой несколько раньше, чем остальные субъекты осваивают новшества, анализируют их эффективность и при достижении положительных результатов в процессе апробации представляют материалы о наиболее оптимальных формах и способах использования нововведений [328].

Таким образом, межпоколенные взаимоотношения в ДВС являются предметом управления их развитием.

Интересен зарубежный опыт, в частности опыт швейцарских ученых, которые предлагают в своем исследовании несколько современных моделей развития межпоколенных взаимоотношений [149].

Модель 1. Негативная взаимосвязь, приводящая к межпоколенному конфликту.

В соответствии с данной моделью между поколениями существует конфликт интересов. Социально-политические меры в пользу одного поколения, например, пенсионеров, бьют по карману другого поколения, например, молодежи.

Каждое поколение имеет свои интересы, которые кардинально отличаются

от интересов другого поколения. Данное представление поддерживается на экономико-политическим уровне, где пожилые рассматриваются как экономический балласт: им нужно выплачивать пенсии, оказываемые им медицинские услуги очень дороги и др. Таким образом, демографическое старение общества воспринимается как угроза, которая непременно ведет к возникновению конфликтов. Данная модель межпоколенческих взаимоотношений активно используется в политике, так как соответствует классическим партийно-политическим конфликтам. СМИ также охотно используют такие понятия, как межпоколенческий конфликт или борьба, чтобы усилить драматичность происходящего.

В этой модели всегда победа одних означает проигрыш для других. Является ли эта модель, подходящей для построения межпоколенных взаимоотношений – большой вопрос.

Модель 2. Позитивная взаимосвязь – солидарность.

Модель совершенно противоположная предыдущей: согласно данной модели все, что хорошо для одного поколения, имеет положительные последствия и для другого. Интересы молодых и пожилых не совместимы, а взаимосвязаны. Например, повышение размеров пенсии пойдет на пользу и молодым, поскольку каждое поколение укрепится в своей экономической и социальной независимости. И наоборот: финансовые вложения в образование подрастающего поколения увеличат в будущем экономическую продуктивность, от чего получат выгоду и пенсионеры. Модель взаимной солидарности мало распространена в открытом дискурсе, поскольку противоречит моделям, основывающимся на конкуренции. Но данная модель принимает во внимание тот факт, что все люди когда-то будут старыми и, соответственно, когда-то были молодыми.

Модель 3. Независимость/взаимосвязь – сосуществование поколений.

Третья модель исходит из того, что разные поколения существуют друг от друга достаточно независимо, у каждого из них свои независимые интересы. Данная модель соответствует обществу, в котором поколения ведут свою жизнь, преследуют собственные интересы и развивают свою собственную культуру. Что

делают молодые – мало интересует стариков, и наоборот. При более подробном рассмотрении становится ясно, что эта модель носит амбивалентный характер: с одной стороны, наблюдается разрядка конфликтной ситуации, когда у каждого поколения свое собственное «поле деятельности», молодые и пожилые живут независимой жизнью; с другой стороны, данная модель подразумевает разделение или сегрегацию поколений. Каждое поколение живет для себя, таким образом, между поколениями появляется мало общего. Речь идет о различных группах, которые ведут различный образ жизни. При этом, конечно, не возникает конфликтов, но и солидарность также не проявляется. Подобное отчуждение (сегрегацию) поколений можно наблюдать при выборе форм проведения свободного времени, где молодые и пожилые выбирают разные формы отдыха.

Когда швейцарским респондентам было предложено выбрать между этими тремя моделями, то «меньшинство выбрало первую модель межпоколенческого конфликта. Лишь 10% респондентов считают, что интересы пожилых и молодых совершенно несовместимы. 31% опрошенных думает, что интересы разных поколений не связаны друг с другом, а 59% придерживаются мнения, что у молодежи и пожилых людей все же есть общие интересы». Как минимум они находятся в области поддержания семейных отношений, гармонии [149].

Как молодые, так и пожилые респонденты указали на то, что в основном имеют положительный опыт межпоколенческих взаимоотношений. Мнение о том, что оба поколения зависимы друг от друга и процветание обеих групп одинаково важно, было подтверждено респондентами обеих возрастных групп. Второе место по популярности занимает модель независимого сосуществования поколений (модель 3). Респонденты признают, что представители разных поколений живут своей жизнью.

Дальнейшие исследования на основе конкретных ситуаций позволили ученым сделать вывод, что в ситуации принятия решений по распределению определенных благ младшее и старшее поколение едино в своем мнении. Поэтому представления о наличии межпоколенных конфликтов ученые ставят под вопрос. Скорее в ходе исследования наблюдалось некое равновесие восприятия

потребностей молодых и пожилых людей по большинству позиций.

В проведенном исследовании опрос проводился только среди представителей двух поколений. Возможно, что если бы было опрошено среднее поколение работающих, которые как раз финансирует обучение младшего и оказывают финансовую помощь старшему поколению, то тогда картина бы была несколько иной.

В проведенном нами исследовании так же, как и у швейцарских коллег, выяснялось, в соответствии с какой моделью (негативная взаимосвязь, позитивная взаимосвязь, независимость) готовы строить отношения молодые и пожилые респонденты. Нами были предложены такие же ситуации, как и в исследовании ученых из Швейцарии, но были изменены цифры в соответствии с российскими реалиями: то есть в первой ситуации было необходимо распределить между молодыми, работающими и пожилыми 60 миллионов рублей; во второй – распределить между теми же группами 150 бесплатных проездных билетов, а в третьей – 430 бесплатных процедур гемодиализа [149].

В результате обобщения установлено, что межпоколенные взаимосвязи в российском обществе в основном строятся в соответствии со второй моделью, что подразумевает уважение интересов пожилых и молодых людей, а также понимание нужности взаимопомощи, солидарности и поддержки представителей различных поколений.

Таким образом, категория «развитие межпоколенных взаимоотношений» отражает постоянные изменения во взаимодействии детей и взрослых и объединяет позиции философов, психологов, педагогов.

Действительно, считает Ю.С. Мануйлов, развитие взаимоотношений между представителями разных поколений отражает его не статичный и вариативный характер, связанный с вершинным переживанием субъектов данного процесса; акмеологической его составляющей [252]. Каждый субъект ДВС, по мнению А.А. Деркача, творец собственного развития в совместной деятельности, обладающий свободой выбирать и отстаивать свою точку зрения, воспрепятствовать которой могут только физические и социальные барьеры [130].

Проблеме межпоколенных взаимоотношений посвящены правительственные документы, федеральные государственные профессиональные и образовательные стандарты. Так, в проекте Государственной программы «Укрепление межпоколенческих взаимоотношений, формирование устойчивой мотивации на долгожительство» на 2014––2025 годы, отмечается тенденция стремительного роста разобщенности и отчужденности поколений как в России, так и большинстве развитых стран. Возникает потребность принятия мер по гармонизации межвозрастных отношений в контексте учета особенностей как молодого, так и пожилого населения. «Необходимо учитывать, – отмечается в Проекте, – что молодость стремится к революционным преобразованиям, пожилой возраст – сторонник эволюционного развития общества. Молодой человек имеет преимущества в анализе динамических процессов социальной жизни, пожилой человек – в анализе ее устойчивых процессов. Мудрость государственной демографической политики состоит в умении находить формы совмещения этих возрастных особенностей» [111].

Последние годы растет интерес практических и научных работников к процессу разработки проектов и к организации практик межпоколенных взаимоотношений, направленных на формирование взаимного уважения между различными возрастными группами, основанного на понимании психоэмоциональных особенностей и социальных интересов детей и взрослых. К современным проектам можно отнести: социальные проекты «Связь поколений», «Совместная культурно-досуговая деятельность подростков, родителей, пожилых людей», «Время жить вместе» и др.

К задачам проектов можно отнести:

1. Пробуждение интереса к своим родовым корням у всех, имеющих родственников в России, в какой бы точке Земли они ни жили, так как знание истории своих семей помогает участникам ни только крепче стоять на ногах, но и увеличивает меру ответственности за все совершаемые действия.

2. Организация взаимодействия и общения между поколениями, совместного активного досуга подростков, родителей и пожилых людей,

формирование здорового образа жизни представителей разных поколений.

3. Создание педагогических условий, определяющих эффективное влияние межпоколенных проектов на социальное воспитание подростков.

Практики межпоколенных взаимодействий, предполагают преднамеренные и систематические взаимоотношения между молодыми и пожилыми людьми для поддержки друг друга в обществе предлагают механизм сотрудничества людей различных поколений и позволяют удовлетворять потребности в контактах между поколениями, разрушая барьеры между возрастными группами, установленные современным обществом.

Межпоколенные практики делятся на четыре группы: пожилые люди, предоставляющие услуги детям и подросткам (первая группа); дети и подростки, предоставляющие услуги пожилым людям (вторая группа); дети, подростки и пожилые люди, обслуживающие людей других возрастов (третья группа); совместные проекты детей, подростков и пожилых людей (четвертая группа).

К программам практик межполенного взаимодействия можно отнести такие как «Бабушки и дедушки», «Бабушкина забота», «Школа добра», «Чужих детей не бывает», «Мы вместе», «Бессмертный полк» и др.

Проведенный теоретический анализ российских и зарубежных научных исследований и опыт моделирования процесса развития межпоколенных взаимоотношений в ДВС позволил нам сформулировать тенденции развития межпоколенных взаимоотношений. Прежде чем углубиться в анализ педагогического поиска, характеризующего ведущие направления развития межпоколенных взаимоотношений, дадим рабочее определение понятия «тенденции».

Каждое развивающееся явление (в нашем случае это – система межпоколенных взаимоотношений) можно рассматривать как единство двух зон развития: актуальной и потенциальной (Л.С. Выготский) [89]. Понятие «тенденция» принадлежит к зоне потенциального, неявно проявляющегося, прокладывающего себе дорогу, расшатывающего явление изнутри.

Система межпоколенный взаимоотношений на всех этапах развития общества характеризуется наличием положительных и отрицательных тенденций. В широком смысле слова к числу первых отнесем педагогический поиск новых способов функционирования системы, адекватных формирующимся социальным потребностям общества и человека, к числу вторых – ориентирование на способы функционирования системы, противоречащие этим потребностям. Столкновение тенденций в рамках системы порождает психологическую напряженность членов ДВС и стимулирует поиск путей преодоления противоречий.

История показывает, что функционирование системы межпоколенных взаимоотношений во многом зависит от того, на какие тенденции развития она ориентируется. Если в своем развитии система опирается на отрицательные тенденции, она становится тормозом на пути развития социальной ситуации, если на положительные, – выступает ведущим фактором преобразования в целом.

В нашем исследовании мы будем исходить из того, что тенденция – приоритетное, значимое направление развития межпоколенных взаимоотношений в разные периоды развития общества.

Так, в контексте исследований М. Мид [265] можно выделить следующие значимые тенденции:

– изменение соотношения задаваемого и самостоятельно формируемого опыта в направлении доминирования индивидуальных способов жизнедеятельности как отражающих меру свободы личности в принятии (непринятии) бытующих в данном сообществе стереотипов массового сознания и поведения;

– становление особой функции субъектного опыта в межпоколенных взаимоотношениях, состоящей в том, что с позиции этого опыта через личностное восприятие содержания обеспечивается формирование индивидуальной системы взглядов на окружающий мир и свое предназначение в нем;

– включение детей и взрослых в процесс непрерывного образования как субъектов познавательной деятельности, приобретающей характер личностно-значимого постижения природы, общества, других людей, самого себя;

– осознанное принятие ценностного основания осваиваемой культуры через осмысление аксиологического содержания познаваемой действительности и его соотнесения с внутренним миром личности;

– возможность постижения многообразия культур через усвоение различных, функционирующих в разных сообществах (национальных, классовых, профессиональных и др.) стилей поведения и мышления, а также образцов деятельности и познания;

– развитие способности критического мышления через формирование защитных механизмов противостояния любым формам внешнего манипулирования личностью, воздействию идеологических императивов, стереотипов массовой культуры, политико-пропагандистских акций и т д.;

– становление толерантного отношения к иного рода культурным ценностям, образу жизни, мнениям, идеям, позициям через признание многообразия современного мира, его экономических моделей развития, государственно-правовых форм жизни, нравственных и эстетических идеалов.

В социологической и психолого – педагогической литературе предпринимаются попытки вывить и обосновать *тенденции развития современной семьи с учетом межпоколенной проблематики*. Одной из таких тенденций является *преобладание в современной социальной структуре нуклеарных семей, которое обуславливает процесс личной автономии членов семейных сообществ, разрушение многопоколенной семьи, отдельное проживание молодых семей от родителей.* Данная тенденция приводит к нарушению преемственности поколений, снижению количества и качества межличностных контактов между прародителями, родителями и детьми, обособлению семейных ролей, индивидуализации стилей семейного поведения.

Второй тенденцией является углубление процесса эгалитаризации и демократизации внутрисемейных и межпоколенных взаимоотношений. Для данного процесса характерны: право представителей различных поколений на автономию, инициативу и свободу, демократический стиль общения и воспитания, межпоколенные внутрисемейные взаимоотношения на основе

партнерства. Признаками эгалитарного и демократического семейного сообщества являются взаимоуважение, внимание, забота, поддержка, толерантное отношение к членам семьи, представляющим различные поколения. В таком сообществе взрослые отказываются от авторитарных методов взаимодействия с детьми, поддерживают этику самореализации детей как социально значимую духовную ценность. Исходя из этого посыла, ребенок в постсоветской семье осознает, что он приносит пользу семейному сообществу не только участвуя в хозяйственно-трудовой деятельности семьи, но и реализуя свои способности в различных областях жизнедеятельности (учении, спорте, искусстве и т.д.). Одной из *современных* тенденций, ослабляющих межпоколенный воспитательный потенциал семейного сообщества, является *разделение институтов брака и семьи.* Как следствие этой тенденции *можно рассматривать* распространение семей, *альтернативных браку* (неоформленные семейные союзы, внебрачное сожительство, *так называемый Годвин*-брак, предполагающий «брачный сепаратизм», т.е. раздельное проживание супругов на определенных *этапах семейной жизни*).

Перечисленные выше тенденции по-разному влияют на характер и динамику межпоколенных взаимоотношений, которые все в меньшей степени зависят от законов, обычаев, общественного мнения, и все в большей степени обусловлены межличностными отношениями, взаимной привязанностью, различными способами продуктивного взаимодействия членов семейного сообщества.

С учетом особенностей современного российского общества, связанных с экономическими преобразованиями и технологическими прорывами, можно спрогнозировать ряд тенденций развития межпоколенных взаимоотношений в детско-взрослых сообществах.

Первая тенденция связана с завершением постперестроечного периода в развитии России. К настоящему времени сформировалось новое поколение родителей, период взросления которых проходил в условиях постсоветского информационного общества, что максимально сблизило ценностно-смысловые

установки, компетенции, ритм жизни родителей и детей. Следствием такого сближения становится намечающаяся тенденция сглаживания межпоколенных конфликтов, утрата остроты проблемы «отцов и детей». Наряду с этим одновременно обостряются межличностные и внутрисемейные конфликты, обусловленные нарушением продуктивного взаимодействия между детьми и взрослыми, недостатком взаимной любви и отсутствием позитивных эмоций. Таким образом, в ближайшем будущем сохранится амбивалентный характер межпоколенных взаимоотношений, сущностью которого является одновременное сглаживание конфликтности поколений и нарастание конфликтов, связанных с развитием сложных процессов продуктивного взаимодействия внутри сообщества.

Вторую тенденцию будет определять нарастающий интерес представителей молодого поколения к изучению семейного древа, истории родословной семейного сообщества, героическому прошлому прародителей. В ряде случаев такой интерес будет сопровождаться чувством вины и ответственности за ошибки прошлого. Преемственности героических традиций российской семьи, укреплению детско-взрослого сообщества семейно-родового типа будут способствовать общественно-политические акции (например, «Бессмертный полк») и межпоколенные практики, имеющие разнонаправленные инициации («сверху-вниз» и «снизу-вверх»). Следует отметить, что необходимые условие для поиска достоверной информации о событиях прошлого и биографиях родственников создают современные поисковые системы, позволяющие за короткий промежуток времени установить ранее не известные факты из жизни предыдущих поколений. Однако укрепление межпоколенных взаимоотношений в ДВС как социального феномена не может гарантировать гармонизацию межпоколенных *взаимоотношений* как индивидуально-личностной характеристики отдельного детско-взрослого сообщества. Здесь могут возникать нарушения системы межличностных и внутрисемейных интеракций, связанные с

недостатками продуктивного взаимодействия в семье, с отсутствием взаимопонимания и доверия между представителями различных поколений. В связи с этим, в будущем *будет возрастать роль психолого-педагогического консультирования семейных сообществ, в том числе с использованием современных информационно-коммуникационных технологий.*

Третья тенденция связана с усложнением системы внутрисемейных коммуникаций, которая обусловлена разрывом между новой коммуникативной культурой «цифрового поколения» и традиционной коммуникативной культурой семьи, включающей культуру мышления, культуру чувств и культуру речи. Погруженность молодых поколений в современные средства коммуникации, кризис «филологии семьи», замена живого общения набором лаконичных «веб-посланий», уход от реальных проблем в виртуальный мир могут привести не только к обеднению словарного запаса и потере выразительности речи, но и к обеднению содержательного наполнения межпоколенной коммуникации внутри детско-взрослого сообщества, дисгармонии межпоколенных взаимоотношений. В этом контексте актуализируется *тенденция гуманизации и гуманитаризации системы межпоколенных взаимоотношений*, возрастет ценность философско-педагогических идей, заложенных в концепциях «человеческого капитала», «образовательного капитала» и «культурного капитала».

Четвертая тенденция связана с усилением фактора непрерывного образования в жизни детско-взрослого сообщества. По мере того, как в образовательные процессы в русле концепции «обучения через всю жизнь» будут включаться как дети, так и взрослые, следует ожидать усиление межпоколенного взаимодействия на основе общих образовательных интересов. С учетом новых способов трансфера знаний и развития компетенций в эпоху цифровизации образования усилится роль самообразования как взрослых, так и детей, и в процессе непрерывного образования детско-взрослые сообщества начнут трансформироваться в «обучающиеся организации».

2.3 Педагогические возможности продуктивного взаимодействия субъектов детско-взрослых сообществ в развитии межпоколенных взаимоотношений

В параграфе на основе обобщения междисциплинарных исследований понятий «межпоколенные взаимоотношения», «развитие межпоколенных взаимоотношений», «тенденции развития межпоколенных взаимоотношений», представленные в параграфах 2.1 и 2.2, раскрываются педагогические возможности продуктивного взаимодействия субъектов ДВС в развитии межпоколенных взаимоотношений.

При этом мы исходим из того, что развитие межпоколенных взаимоотношений в ДВС – это процесс взаимного сближения, взаимодополняемости и продуктивного взаимодействия.

Содержание данного параграфа раскрывается в следующей логике. Вначале уточнено понятие «взаимодействие» и «продуктивное взаимодействие субъектов ДВС», далее дано определение термина «педагогические возможности продуктивного взаимодействия субъектов ДВС в развитии межпоколенных взаимоотношений».

Понятие «взаимодействие», является междисциплинарным, о чем свидетельствует анализ философских (В.Г. Афанасьев [31], Б.С. Гершунский [98], и др.), социологических (А.С. Воронин [82], П.А. Сорокин [372] и др), психологических (А.Г. Асмолов[27], Б.Г. Ананьев[13], А.А. Бодалёв[50] и др.), педагогических (П.Ф. Лесгафт [228], Ш.А. Амонашвили [10], Н.А. Виноградова [80], Н.В. Киселёв [179] и др.) научных работ.

Как философская категория понятие «взаимодействие» определяется как универсальная форма движения и развития, отражающая взаимную обусловленность объектов и процесс воздействия их друг на друга.

Социальный аспект взаимодействия А.С. Воронин и П.А. Сорокин определяют как состояние, которое представляет собой связь педагогических

явлений. Авторы называют взаимодействие событием, в котором субъекты оказывают влияние друг на друга, имеют собственные суждения [82; 372].

В психологии взаимодействие рассматривается как пример активности человеческой; как сторона интерактивного общения; как механизм поддержки взаимоотношений. Так, К.А. Альбуханова-Славская взаимодействие определяет как систему действий, когда действия одних обуславливают действия других, а действия последних определяют действия первых. К социально-психологическим типам взаимодействия, автор относит: сотрудничество (содействие друг другу в достижении индивидуальных и общих целей); противодействие (препятствие и противодействие достижению целей индивидуальных); уклонение от взаимодействия (оба избегают взаимодействия активного); содействие однонаправленное (содействие первого достижению индивидуальных целей второго, который уклоняется от взаимодействия с ним); противодействие однонаправленное (препятствие одного достижению целей другого, и уклонение второго от взаимодействия с первым);взаимодействие контрастное (один содействует другому и второй противодействует первому); взаимодействие компромиссное(оба проявляют как содействие, так и противодействие) [1].

Как психологическую категорию «взаимодействие» определяют А.Г. Асмолов, В.П. Лебедев, В.А. Орлов, В.И. Панов, В.В. Рубцов и др. и рассматривают его как устойчивое систематическое выполнение действий, направленных на стимулирование ответной реакции партнера, порождающего реакцию воздействующего [27; 221; 351].

В педагогике категория «взаимодействие» подробно изучается в работах П.Ф. Лесгафта [228], Н.А. Виноградовой [80], Ш.А. Амонашвили [10], Н.В. Киселева[179] и др.

Так, П.Ф. Лесгафт отмечал, что развитие человека зависит от качества взаимодействия в воспитательном процессе, которое способно использовать жизненный опыт, выявить причину и связь наблюдаемых явлений [228]. Современные педагоги и ученые (Ш.А. Амонашвили [10], А.В. Мудрик [275], Р.Д. Мубинова [274], Н.А. Виноградова [80] и др.) определяют взаимодействие

как организацию совместных действий нескольких индивидов или групп, позволяющую им выполнять общую для них деятельность, основу которой составляет сотрудничество, обеспечивающее интеграцию научных знаний и практических умений в совместной деятельности.

Исследователь А.В. Мудрик высказывает мнение, что одним из факторов в данном контексте выступают ценности (социальные, интеллектуальные и др.), которые признаются в обществе в целом или в конкретном коллективе. Рассматривая технологию взаимодействия как диалог, ученый обращает внимание на процесс и на результат взаимодействия [275, с. 145].

Таким образом, всякое взаимодействие людей определяется целью. Каким бы сложным не было сообщество, в нем можно выделить два случая, когда цели совпадают, и когда они противоположны, а все остальные случаи лежат между ними. Когда цели совпадают, что является наилучшим способом взаимодействия, возникает сотрудничество, характерное для положительного психологического климата. Группа, созданная по данному принципу, легко перестраивается, способна легко приспосабливаться к изменениям и внедрять различные новшества.

Когда цели противоположны, то возникает конфликтная ситуация, разрешение которой возможно как с помощью компромисса, так и с помощью подчинения-подавления. В.В. Антипов и Б.А. Сосновский считают, «что формируется структура пирамидальная, если люди взаимодействуют по этому типу» [19, с. 40]. В то же время большое количество людей объединяет такой тип взаимодействия, который быстро консервируется в своих внешних и внутренних связях. Такое сообщество работает в режиме самосохранения.

К ключевым понятиям, характеризующим процессы взаимодействия детей и взрослых, относятся: «кооперативная деятельность», «информационная связь», «взаимовлияние», «взаимоотношение», «взаимопонимание», проявляющиеся на личностно-массовом, межличностном, личностно-групповом, межгрупповом и массово-групповом уровнях. Кроме того, важно заметить, что достижение определенного единства целей детей и взрослых является результатом

взаимодействия, а также реализации их творческого потенциала.

В контексте нашего исследования мы исходим из того, что взаимодействие – это процесс взаимного влияния субъектов друг на друга, который определяет структуру организации любой системы. При определении социальных систем взаимодействие рассматривается как процесс общения, представляющий единство двух противоположных тенденций: сотрудничество и интеграция – с одной стороны, борьба и дифференциация – с другой.

В целях уточнения понятия «продуктивное взаимодействие» детей и взрослых определим вначале само понятие «продуктивность». При определении продуктивного образования используются идеи В.В. Рубцова, А.А. Бодалева, М. Вертгеймера, С. Френе, Н.Б. Крыловой, И. Бьем, Й. Шнейдер и др. [351; 50; 78; 423; 203; 71].

Особенность продуктивности взаимодействия субъектов ДВС заключается в том, что продукт измеряется качеством взаимоотношений представителей разных поколений, для которых характерны свои интересы, опыт и образовательные цели. Главный критерий качества − самостоятельный, творческий продукт деятельности каждого.

К отличительным особенностям продуктивного взаимодействия можно отнести: самостоятельную деятельность каждого субъекта взаимодействия и комплексную качественную оценку совместной деятельности.

«Изменение роли взрослого, как отмечает М.В. Александрова, его отход от функции контроля к роли посредника, консультанта и тьютора (наставника), поддерживающего ребенка в достижении им продуктивности его образовательной и практической деятельности, приводит к фактической смене формальных отношений на эвристические, открытые групповые взаимодействия и неформальные обсуждения проблем и рефлексии» [7, с. 11].

Такая организация продуктивности изменяет деятельность как детей, так и взрослых. Индивидуальный интерес, кооперация и партнерство, самостоятельность и ответственность становятся показателями продуктивности совместной деятельности детей и взрослых. Кроме того, поддержка детей

взрослыми, взаимодействие с ними, создание современной развивающей среды, а также обеспечение продуктивной деятельности, включение каждого члена сообщества в демократические формы организации совместной деятельности с учетом социальных и индивидуальных ценностей ДВС.

В данном контексте значима точка зрения Френе, который писал: «традиционная педагогика культивирует неудачи во всех областях. Только очень способные ученики, возглавляющие класс, гордятся неизменными успехами, а остальные постоянно терпят поражения. Наказания лишь подчеркивают остроту неудач, принимающих часто драматический характер. Наша Новая школа, напротив, культивирует удачи. Человек не может существовать без успехов, которые независимо от их характера способствуют его жизненному самоутверждению.

Посредством нашей методики мы выявляем ценность достижений каждого из субъектов ДВС и стимулируем их на дальнейшие успехи в рисовании, чтении, поэзии, моделировании, в музыке и гимнастике, побуждаем к помощи другим и дружбе. Только с помощью свободы можно подготовить к свободе, только с помощью сотрудничества можно подготовить к социальной гармонии и сотрудничеству, только с помощью демократии можно подготовить к демократии» [7, с. 198].

В контексте нашего исследования важна точка зрения А.В. Хуторского, подчеркивающего значимость взаимосвязей личных и общих знаний в продуктивном взаимодействии.

Р.М. Шерайзина, характеризуя взрослых, указывает на связь продуктивности их деятельности со следующими умениями: «умение анализировать социально-образовательную ситуацию и строить на его основе образовательные программы развития ребенка; умение строить отношения с детьми на основе диагностики уровня их развития и анализа результатов воздействия социального окружения; умение отбирать и конструировать содержание взаимодействия в соответствии с ценностями и образом жизни территории, сохраняя и развивая ее культуру, традиции, обычаи» [448, с. 70−72].

В нашем диссертационном исследовании мы широко используем идеи А.Н. Леонтьева о продуктивной деятельности, который пишет, что в «продукте запечатлевается не образ, а именно деятельность, то предметное содержание, которое она объективно несет в себе» [224, с. 168]. В данном контексте определяется основная сущность продуктивного взаимодействия, заключающаяся в том, что в основе его лежит последовательность продуктивных актов, богатство которых обеспечивает индивидуальное развитие личности, что является главной целью взаимодействия детей и взрослых в ДВС. В данном случае между субъектами ДВС и личностью устанавливается продуктивный стиль взаимодействия, который В.С. Мухиной и В.А. Горяниной определяется как «плодотворный способ контакта партнеров, способствующий установлению и продлению отношений взаимного доверия, раскрытию личностных потенциалов и достижению эффективных результатов совместной деятельности» [277, с. 9].

Обобщая все вышеизложенное, определим продуктивность процесса взаимодействия детей и взрослых. С нашей точки зрения, – это качественная характеристика процесса развития личности в детско-взрослом сообществе на основе группового опыта посредством построения маршрута действий, который ориентирован на достижение совместного продукта в ситуациях реальной жизни. Продуктивность является не только характеристикой этапов совместной деятельности детей и взрослых, но и признаком эффективности их деятельности. В связи с этим важно не столько оценить продуктивность формы взаимодействия детей и взрослых, сколько проследить в их деятельности процесс реализации принципов продуктивного взаимодействия в целом как социальной системы. В данном случае продуктивное взаимодействие выступает в качестве условия творческого и социального развития личности, а также формирования межличностных навыков и умений самоопределения.

Показателями продуктивности выступают: рост членов детско-взрослого сообщества, которые участвуют в формировании, реализации и оценке своего образовательного маршрута в кооперации с другими членами ДВС; открытость ДВС как системы, реализующей связи «сообщество-социум», «члены сообщества

-реальная жизнь»; успешность вхождения субъектов сообщества в социум с учетом склонностей и особенностей их развития, а также межличностных навыков. Таким образом, продуктивное взаимодействие членов детско-взрослых сообществ обеспечивает творческое развитие коллективного субъекта деятельности.

Для определения термина «педагогические возможности продуктивного взаимодействия субъектов ДВС в развитии межпоколенных взаимоотношений» уточним понятие «педагогические возможности».

При определении термина «педагогические возможности» будем исходить из основных характеристик более широкого понятия «педагогический потенциал», где «педагогические возможности» являются одной из его составляющих.

Согласно большому энциклопедическому словарю, потенциал (лат. potential – сила) – «источники, возможности, средства, запасы, которые могут быть использованы для решения какой- либо задачи, достижения определенной цели; возможности отдельного лица, общества, государства в определенной области» [58, с. 948].

Понятие «педагогический потенциал» в научной литературе получило широкое распространение, и, как правило, включает такие понятия, как «воспитательный потенциал, дидактический потенциал, обучающий потенциал, развивающий потенциал, образовательный потенциал». Различные аспекты изучения понятия «педагогический потенциал» нашли отражение в работах А.М. Боднар, Т.Н. Божинской, О.О. Киселевой, К.Н. Манасовой, И.В. Манжелей, JI.A. Шестаковой [51; 52; 180; 249; 251; 450].

В частности, воспитательный потенциал рассматривается как «интегративная совокупность социально-психологических факторов и педагогических условий, определяющих возможные индивидуальные и межличностные (групповые) изменения» (С.В. Попова) [330, с. 21] или «объединение, интегрирование всех ресурсов и возможностей, направленных на развитие общей и профессиональной нравственности личности» (И.Ф. Бережная,

Н.И. Вьюнова) [43, с. 93].

Дидактический потенциал характеризует совокупность применяемых в обучении технологий. Например, дидактический потенциал виртуальной образовательной среды Р.В. Лубковым определяется как «возможность использования ее технологий для организации учебного процесса в соответствии с личностно-ориентированной образовательной парадигмой» [236, с. 276].

Основанием для определения структуры образовательного потенциала являются интеллектуальные человеческие ресурсы. Чаще всего говорят об образовательном потенциале конкретных организаций, сообществ, областей, регионов. Так, например, Б.П. Назаров выделяет два аспекта определения образовательного потенциала: «совокупность показателей, характерных для отдельного региона или социально-профессиональной группы, относящихся непосредственно к организации системы образования и тем самым характеризующих перспективы использования образовательных ресурсов» и часть «инновационного, научного или интеллектуального потенциала» [280, с. 34].

Существуют различные подходы и к определению педагогического потенциала. Наиболее интересными для нашего исследования представляются позиции таких авторов, как О.О. Киселева, которая рассматривает педагогический потенциал как «динамическую функциональную систему, объединяющую личностные ресурсы, обеспечивающие воспитание и образование личности, ее вживание и развитие в культуре» [180, с. 4], и О.М. Поздняковой, по мнению которой, педагогический потенциал культуры – это «динамическая, условно реализуемая система культурных феноменов (артефактов), объединяющая ценности, нормы, образцы и способы передачи опыта и личностного развития человека» [180, с. 7].

По мнению В.М. Певзнера, «педагогический потенциал – имплицитно присущая индивидам и группам, возможность или способность эффективно осуществлять педагогические функции (прежде всего воспитательную, образовательную и развивающую) при создании для их реализации необходимых

контекстных условий, мобилизации ресурсов и разносторонней поддержки со стороны различных субъектов социума» [304, с. 28]. Для нашей диссертационной работы особое значение имеет представление о педагогическом потенциале, опирающееся на способность личности воздействовать на других субъектов, (Т.Л. Божинская). Автор определяет педагогический потенциал как «совокупность ценностных, содержательных и методических средств, позволяющих оказывать воспитательное воздействие на людей [52, с. 12].

Рассматривая различные определения, предложенные авторами, можно выделить несколько ключевых характеристик, присущих педагогическому потенциалу: системность, комплексность, динамичность, ориентация на использование и развитие возможностей ресурсов исследуемой области, структурность.

Структура педагогического потенциала рассматривается многими авторами и трактуется в зависимости от объекта исследования. Так, например, анализируя педагогический потенциал личности, авторы предлагают включать в его структуру «ценностные ориентации, педагогические цели/целеполагание; методические средства и содержательное наполнение» или же «психофизиологический и социальный» компоненты. При обращении к педагогическому потенциалу культуры, его структура становится набором следующих компонентов: «аксиологического, семиотического, технологического».

Как правило, авторы характеризуют педагогический потенциал как педагогические возможности отдельной области знаний, например, педагогические возможности культуры, информационных технологий, педагогические возможности образовательных стандартов и др.

В научной литературе дается определение понятия «педагогический потенциал туризма», которое значимо для исследования педагогических возможностей ДВС в развитии межпоколенных взаимоотношений. Так, в работах В.В. Лихолетова, Д.А. Почебута и др. педагогический потенциал представлен, в первую очередь, как совокупность возможностей влияния туризма на развитие

определенных личностных качеств или компетенций в процессе взаимодействия во время путешествия. Авторы выделяют три типа педагогического воздействия туризма на личность: социальное, психоэмоциональное и скрытое педагогическое воздействие [336].

Обращаясь к изученным нами трактовкам педагогического потенциала в целом и воспитательного потенциала, в частности, мы можем предложить авторское определение данного феномена в контексте нашей работы.

Под педагогическим потенциалом продуктивного взаимодействия субъектов ДВС в развитии межпоколенных взаимоотношений мы будем рассматривать совокупность его педагогических возможностей, реализуемых в процессе взаимодействия детей и взрослых, с целью раскрытия и развития их ключевых компетенций (социокультурной, межкультурной, учебно-познавательной, коммуникативной, информационной), мобилизации личностных, интеллектуальных и психоэмоциональных ресурсов. Педагогический потенциал реализуется посредством системного внедрения в деятельность ДВС комплекса педагогических средств, методов и форм работы, способствующих реализации поставленных организаторами ДВС целей в развитии межпоколенных взаимоотношений.

Успешная реализация педагогического потенциала продуктивного взаимодействия субъектов ДВС в развитии межпоколенных взаимоотношений зависит от:

– включенности различных возрастных и социальных групп ДВС в совместную деятельность, имеющую явно выраженные педагогические цели;

– непрерывности процесса развития компетенций субъектов межпоколенных взаимоотношений в ДВС в процессе их продуктивного взаимодействия за счет дифференцированного подхода к конструированию содержания и отбора педагогических технологий;

– мотивации участников ДВС к развитию межпоколенных взаимоотношений, обеспечивающих возможность личностного роста на различных этапах жизни человека.

Развитие межпоколенных взаимоотношений зависит также от ориентации продуктивного взаимодействия субъектов ДВС на формирование у них таких компетенций, как:

– установка на инициативу в развитии коммуникативных, кооперативных и рефлексивных способностей субъектов ДВС;

– готовность и способность к технологическим, организационным и социальным инновациям;

– высокая социальная активность;

– требовательность к исполнению обязательств, ориентация на сотрудничество и взаимную ответственность;

– способность быстро адаптироваться к новым интернет технологиям;

– компетентность в осуществлении социальных взаимодействий, способствующих быстрому распространению опыта и созданию эффектов коллективного действия.

Значимым для обоснования педагогических возможностей продуктивного взаимодействия субъектов ДВС в развитии межпоколенных взаимоотношений является определение составляющих данного процесса, к которым нами отнесены: *личностно-деятельностная, рефлексивная, ценностная и холистическая.*

Личностно-деятельностная составляющая (И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, А.Н. Маркова, С.Л. Рубинштейн и др.), предполагает продуктивное взаимодействие субъектов ДВС, в котором все его члены являются активными и инициативными, индивидуальными и своеобразными [155; 224; 350].

Личностно-деятельностная составляющая предполагает также организацию продуктивного взаимодействия субъектов ДВС, являющихся творческими индивидуальностями, активными и инициативными личностями в развитии межпоколенных взаимоотношений. Личность, с точки зрения Б.Г. Ананьева – это «субъект общественного поведения и коммуникации» [12, с. 7]. Творческая деятельность, по мнению Э.В. Франка – один из путей преодоления одиночества [421]. Важное место в развитии творческой индивидуальности субъектов ДВС

занимает саморазвитие, которое происходит в процессе организации продуктивного взаимодействия субъектов ДВС.

Саморазвитием, как отмечают О.В. Даутова, С.В. Христофоров, является «собственная активность человека в изменении себя, в раскрытии и обогащении своих духовных потребностей, творчества, своего личностного потенциала, которая интегрирует деятельность субъекта, направленную на развитие характера, способностей и индивидуальности» [123]. И. Кант рассматривает саморазвитие как «культивирование собственных сил». Для М. Мамардашвили в понятии значим «акт собирания своей жизни в целое, как организация своего сознания в целое» [247, с. 200]. Для западноевропейской этической традиции – это «культура самоформирования, которая предполагает развитие свободного мышления на фундаменте культурной преемственности и утверждает значимость творческого над историческим» [123, с.27].

Ключом преодоления противоречия между самоосознанием, самоактуализацией, самоопределением, проявлением собственной уникальности человека и стандартизированными запросами социума к его личности является саморазвитие. Самоопределение, по А.А. Грицанову, это «процесс и результат выбора личностью своей позиции, целей и средств самоосуществления и самореализации в конкретных обстоятельствах жизни: основной механизм обретения и проявления человеком свободы» [114]. Современный человек, понимая требования сегодняшнего дня и современную социокультурную действительность, постоянно «чувствует себя» в современном мире, не теряя свою индивидуальность и уникальность.

Рассмотрение саморазвития как осознанного образа действий, является лишь частью его осознанных видов (в первую очередь – самообразования). Нельзя отрицать еще одной составляющей саморазвития субъектов ДВС в процессе их продуктивного взаимодействия – неосознаваемое влияние на процесс развития личности последующей рефлексии зачастую приводит к переоценке себя, ценностей, своей жизни, а затем и к осознанным решениям и действиям.

Самоорганизация является важным условием для самоопределения и

саморазвития субъектов ДВС. Самообразование – это личностно-деятельностное образование, проявляющееся в умении или комплексе умений детей и взрослых организовывать свою совместную жизнедеятельность. Можно рассматривать самоорганизацию субъектов ДВС в процессе их продуктивного взаимодействия как образование личности, проявляющееся в умениях организовывать свою жизнедеятельность в контексте проактивности.

Мы определяем *рефлексивную составляющую* как ключевую в процессе продуктивного взаимодействия субъектов ДВС, влияющую на развитие межпоколенных взаимоотношений в качестве механизма самоопределения, самоорганизации и саморазвития. Практика становится источником роста в той мере, в какой она является объектом структурированного анализа. Неотрефлексированная практика бывает бесполезна, часто ведет не к развитию, а к стагнации. Для развития межпоколенных взаимоотношений в процессе продуктивного взаимодействия субъектов ДВС рефлексия является важным условием развития, так как в современном мире «противостоять хаосу и распаду может только личность, осознавшая себя субъектом жизнедеятельности, субъектом познания, то есть личность, обладающая высоким уровнем рефлексии» [124, с. 31]. Рефлексивность является показателем качества психолого-педагогической деятельности взрослого [411], так как он обязан, в первую очередь, сам обладать критическим и рефлексивным мышлением [139], а далее научить этому детей.

В.И. Слободчиков считает способность к рефлексии и самосознанию родовой сущностью человека [369]. Под рефлексией понимается важный механизм продуктивного мышления, особая организация процессов понимания происходящего в широком системном контексте, а так же процесс самоанализа и активного осмысления состояния и действий индивида и других людей, включенных в решение совместных задач. Поэтому рефлексия может осуществляться как во внутреннем плане – переживание и самоотчет одного индивида, так и во внешнем плане – как коллективная мыследеятельность и современный поиск решения. Г.П. Щедровицкий называет квалификационным

«такого специалиста, который видит и понимает тенденции развития мышления и деятельности, и вместе с тем, рефлексирует необходимые изменения своей собственной деятельности в связи с тенденциями развития» [463, с. 89]. Это мнение созвучно четырём базовым видам образовательной деятельности, выделенным Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном и др.: мышление, творчество, коммуникация и рефлексия [206].

Рефлексия в процессе продуктивного взаимодействия субъектов ДВС – это процесс их последовательных действий от затруднения (сомнения) к его обсуждению с самим собой и к поиску выхода из него. Рефлексия – комплексная мыслительная способность к постоянному анализу и оценке каждого шага совместной деятельности, это «особый способ мышления, предполагающий отстраненный взгляд на педагогическую реальность, историко-педагогический опыт, на собственную личность» [206, с. 107−108]. При помощи рефлексивных способностей, включающих в себя ряд основных интеллектуальных умений, субъекты ДВС управляют своей деятельностью в условиях неопределенности, повышая успешность своей деятельности.

С.Л. Рубинштейн подчеркивает значимость рефлексии в жизни человека, заключающуюся в мысленном выведении человека за пределы повседневной жизни: «сознание выступает как разрыв, как выход из полной поглощенности непосредственным процессом жизни для выработки отношения к ней, занятия позиции над ней, вне ее, для суждения о ней» [350, с. 352]. Данную особенность рефлексии подчеркивает и В.А. Лекторский: «В итоге рефлексии происходит выход за пределы существующей системы знания и порождение нового знания, как явного, так и не явного» [222, с. 15]. По мысли Л.С. Выготского, творческая деятельность – это «деятельность человека, которая создает нечто новое, все равно, будет ли это созданное творческой деятельностью какой-нибудь вещью внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке» [90, с. 220]. Творчество субъектов ДВС представляет ярко выраженную личностную оригинальность, при этом приоритетной становится внутренняя, содержательная сторона, что объясняет

различный эффект одних и тех же приемов и методов у детей и взрослых.

Творческая индивидуальность выражается в активной преобразовательной деятельности, в процессе личностного выбора и личностного вклада, полной отдачи себя. С.Л. Рубинштейн выделяет структуру сознания как состоящую из трех отношений – к миру (познавательный и деятельностный аспекты), к другим (коммуникативный аспект) и к себе (рефлексивный аспект) [350]. М.Е. Кудрявцева на основе этой идеи выделяет три взаимосвязанных вида творчества: онтическое (или бытийное), связанное с отношением к самому себе и общей жизненной стратегией субъекта (автокоммуникация) – собственное жизнетворчество, личностное развитие; коммуникативное, связанное с межсубъектными отношениями (межсубъектная коммуникация); творчество, связанное с материально выраженной деятельностью, опосредованной отношением к себе, и к другим, и к окружающему миру (опосредованная межсубъектная коммуникация) – создание некоторого продукта искусства, науки или техники, обладающего той или ной степенью социальной ценности (три стадии процесса: стадия зарождения смысла и постановки задач, стадия генерирования гипотез (поиск конкретных решений, возможен инсайт), стадия критического отбора гипотез и их реализации [206, с. 81−95]. На наш взгляд, именно эти виды творчества являются основой развития межпоколенных взаимоотношений в процессе продуктивного взаимодействия субъектов ДВС.

Кроме того, творческий потенциал, рефлексия и стремление к саморазвитию помогают им справляться с разными проблемами, основной из которых сегодня становится проблема одиночества, и кризисами, возникающими на каждом этапе жизнедеятельности (осложняющимися так же, кроме всего прочего, общественно-политическими, культурно-историческими и индивидуально-экзистенциональными контекстами): кризис адаптации к детско-взрослым сообществам, кризис рутинной деятельности, кризис последнего периода профессиональной деятельности, или кризис человека с большим стажем работы [79, с. 47−49]. Так же С.Г. Вершловский выделяет четыре стадии жизни взрослого человека, характеризующие специфическими кризисами, касающимися не только

профессиональной деятельности, но и переоценки жизненных ценностей и целей, а также «смысловыми новообразованиями» (Л.С. Выготский): кризис идентификации (16–23 года), кризис коррекции (28–33 года), кризис среднего периода жизни (37–42 года), кризис нравственного смысла жизни (55 лет и старше) [90, с. 42−44].

Ценностная составляющая предполагает одну из главных функций межпоколенных взаимоотношений – функцию ценностного самоопределения личности, позволяет рассматривать жизненные ценности субъектов ДВС, их ценностную направленность как основу их личностно-профессиональной проактивности.

Холистическая составляющая предполагает рассмотрение личности участников межпоколенных взаимоотношений как комплексного явления, единства всех их многообразных проявлений. Человека и его жизнь нельзя измерить только его профессией или его занятиями в свободное время, его характером, привычками и мыслями, его физиологическими особенностями или духовным содержанием, его субъектностью, индивидуальностью, личностью – он одновременно и то, и другое, и третье, а кроме того, человек одновременно является носителем десятков ролей: он и специалист в профессии, и семьянин, и родитель, и ребенок, и друг, и брат, и ученик, и путешественник, и художник и т. д. Все это верно и в отношении любого члена ДВС, так как каждый из них, в первую очередь личность, человек, и учет интегрированной характеристики человека позволяет сделать вывод о том, что он успешен и счастлив настолько, насколько он реализован во всех сферах своей жизни и насколько они сбалансированы. Таким образом, *холистическая составляющая* определяет множественное единство профессиональных, бытийных, коммуникативных проявлений субъектов ДВС. Неслучайно А.И. Субетто [380] ставит вопрос о фундаментализации образования, под которой понимает процесс трансляции культуры, знаний и опыта, обеспечивающий формирование системы культуры личности и «экрана знаний» специалиста, включая формирование личностной «картины мира», позволяющей ей реализовывать себя как творческую личность,

как гражданина, человека не только в его социальном (личность), но и в космо-планетарном, цивилизационном измерениях (человека как части биосферы и космоса, как представителя Земли). Такое «комплексное» понимание человека позволяет авторам коллективной монографии (А.Е. Марон, В.В. Горшкова и др.) представить модель взрослого человека, в которой, наряду с составляющими «индивид», «субъект», «личность», «индивидуальность», выделяется особый феномен – «универсальность», определяемый авторами как «высший уровень духовного развития человека как носителя сопряженности вселенского разума, ноосферного мышления и божественного начала» [254]. Такая интегративная характеристика позволяет человеку чувствовать единство своих множественных аспектов и гармоничное самоопределение в мире, самосознание себя как целого существа, с одной стороны, и как целого со всей вселенной, с другой стороны, что должно детерминировать процесс поиска смысла жизни и поиска гармонии и сбалансированности всех сфер своей жизнедеятельности в мире.

В контексте вышеперечисленного нами сформулированы основные положения, реализация которых обеспечивает стимулирование детей и взрослых к совместной деятельности в процессе их продуктивного взаимодействия, направленного на развитие межпоколенных взаимоотношений в ДВС. К ним отнесены: свободный выбор, ориентированность на личностный рост, креативность, субъект-субъектное взаимодействие. Охарактеризуем их. Свободный выбор обеспечивает самостоятельное определение путей самосовершенствования, предусматривает многообразие зон развития, интенсивный взаимообмен и взаимодействие со средой, обеспечивает самостоятельность в определении видов и форм образования при построении индивидуального образовательного маршрута. Ориентированность на личностный рост способствует развитию каждого субъекта ДВС на основе рефлексивного осмысления своей деятельности через включение их в самостоятельный активный поиск, помогая им реализовывать собственные способности и склонности, обеспечивая органичное сочетание различных видов и форм деятельности. Креативность предполагает максимальную ориентацию на

творческое начало в совместной деятельности, создание условий для приобретения членами ДВС собственного опыта творческой деятельности. Субъект – субъектность взаимодействия предполагает использование личностно-развивающих диалоговых технологий в деятельности ДВС, с помощью которых формируется рефлексивное сознание, осмысление личной ситуации выбора, и направленность на создание условий для обретения каждым членом ДВС смысла своего образования, самообразования, смысла жизни, личностных смыслов, саморефлексии. Формирование субъектной позиции основывается на расширении позитивного личностного опыта саморазвития путем различных видов и форм совместной деятельности.

Представленное обоснование педагогических возможностей продуктивного взаимодействия субъектов ДВС в развитии межпоколенных взаимоотношений позволяет сформулировать ряд требований к данному процессу.

Первое требование. В условиях нарастающей сложности систем и неопределенности необходимо обеспечение потенциала опережения по времени, по способности к конструированию процесса становления и развития межпоколенных взаимоотношений в ДВС.

С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что человека как личность характеризует не только то, что он есть сейчас, но и то, кем он хочет стать, к чему он активно стремится, т.е. характеристика человека зависит не только от того, что уже сложилось и составляет содержание его внутреннего мира и деятельности, но и то, что является сферой его возможного развития [350], т.е. его потенциал. М.К. Мамардашвили писал, что человек находится в постоянном процессе самотворения благодаря собственным непрерывным усилиям: «Человек – это прежде всего постоянное усилие стать человеком…», «предназначение человека состоит в том, чтобы исполниться» [247]. Е.И. Рогов также подчёркивает, что «основным способом бытия личности является развитие, которое выражает основную потребность человека как универсального родового существа постоянно выходить за свои пределы, достигать возможной полноты воплощения в своей индивидуальной форме» [346].

Опережающее образование, рассматривается большинством ученых как «модель формирования потенциала саморазвития личности, где в качестве основополагающих опережающих элементов содержания образования рассматриваются не только конкретные знания и умения, но и общие характеристики образованной личности, такие как развитие интересов, убеждений, способствующих адаптации человека к изменяющейся жизни (Б.М. Бим-Бад) [46]; способности использовать полученные знания для совершенствования деятельности (Л.Г. Горшенин); развитие личности обучающихся (А.М. Новиков); фундаментальные общеобразовательные знания, а также знания мировоззренческого плана (А.Е. Марон, К.К. Колин и др.); развитие навыков самообразования, умений находить пути решения сложных проблем» [107; 287; 254].

По мнению Б.М. Бим-Бада, «опережающее образование целенаправленно готовит детей и взрослых к жизни и труду в информационно насыщенной среде, требующей от людей повышенной ответственности, более широкой и, вместе с тем, гибкой образовательной базы, подлежащей непрерывному обогащению и развитию. Оно нацелено преимущественно на развитие общих способностей, склонностей, интересов, убеждений. Опережать – это значит быть способным к постоянному, целенаправленному и систематическому усвоению системы знаний, умений, навыков, ценностей, отношений, ориентаций, норм поведения, способов и форм общения. В опережающее образование органически включаются новые информационные технологии» [46].

*Второе требование – о*беспечение непрерывности образования, обучение через всю жизнь.

С нашей точки зрения, именно организация продуктивного взаимодействия субъектов ДВС, способствующая развитию межпоколенных взаимоотношений, обеспечивает развитие как детей, так и взрослых, реализует их личностный потенциал. Деятельность различных детско-взрослых сообществ доказывает, что, чем более благоприятные будут созданы условия для проявления индивидуальности каждого члена ДВС, тем гармоничнее сочетаются в них

духовная культура, профессиональное и личностное, тем своеобразнее они воспринимают, оценивают и преобразуют окружающую действительность, тем ярче в их жизни проявляется жизнетворчество как «процесс осознанного конструирования и творения человеком его настоящего и будущего» [109, с. 149], а потому они более интересны друг другу, обладает большими возможностями влияния на развитие их личности. Даже безупречное владение образовательными умениями и навыками не гарантирует успех в деятельности; главное в человеке – непрерывная саморефлексия, желание работать над собой и способность творить, учиться, экспериментировать и делиться своими знаниями и опытом, в том числе приобретенными в процессе информального образования, которое обладает большим творческим потенциалом. Если говорить о творческом начале, то следует отметить, что исследование особенностей и качеств наиболее успешных и крупных изобретателей и ученых доказывают, что «крупные изобретатели – ученые отличаются от менее значительных не столько развитием формально-интеллектуальных навыков, сколько строем личности. Граница здесь проходит по линии настойчивости в выполнении намеченных планов, активности, агрессивности, в защите своей личности, организаторских способностях и т.д.» [79, с. 51].

Третье требование – *о*беспечение развития межпоколенных взаимоотношений в процессе учета педагогических возможностей продуктивного взаимодействия субъектов ДВС предполагает активное использование различных форм информального, неформального и формального образования. При этом формальное образование С.Г. Вершловский рассматривает, как «образование, которое происходит в организованном и иерархически-структурированном контексте» [79, с. 54], который имеет определенную продолжительность по времени и основывается на государственной учебной программе и завершается получением диплома или аттестата.

Неформальное образование рассматривается как «различные гибкие по организации и формам образовательные системы, ориентированные на конкретные потребности и интересы обучающихся» [79, с. 55].

Адаптируя результаты исследования А.В. Окерешко к нашей диссертации, мы информальное образование детей и взрослых, в контексте развития межпоколенных взаимоотношений, рассматриваем как индивидуальную и групповую деятельность, направленную на личностный рост в процессе свободного выбора членами ДВС путей совершенствования и проактивности [295].

Обобщая вышеизложенное, можно определить следующие педагогические возможности продуктивного взаимодействия субъектов ДВС в развитии межпоколенных взаимоотношений:

– обеспечение возможности развития личностной проактивности субъектов детско-взрослых сообществ, которая рассматривается как активное, качественное преобразование участниками межпоколенных взаимоотношений своего внутреннего мира и индивидуальных свойств личности (адаптивность, самостоятельность, коммуникабельность, открытость);

– обеспечение возможности непрерывного образования каждого члена ДВС через их включение в совместную деятельность посредством реализации различных форм продуктивного взаимодействия в процессе формального, неформального и информального образования;

– активное включение информационно-коммуникационных технологий в процесс развития межпоколенных взаимоотношений субъектов ДВС.

Выводы по второй главе

1. Выявлены следующие характерные особенности межпоколенных связей: характеристика показателей общности и взаимной зависимости представителей различных поколений, объединенных в единое ДВС; сущность процесса передачи и приема опыта представителями разных поколений ДВС в целостном процессе их развития; зависимость связей между представителями разных поколений в ДВС от приобретения социального статуса.

2. Дана классификация межпоколенных отношений в ДВС, включающая когнитивные отношения; деятельностные отношения; социально-

психологические отношения; самоотношения (отношения к себе). Первая группа акцентирует внимание на роль взрослых и детей в социальных и общественных отношениях. Во второй группе отношений фиксируется воздействие знаний, информации на поведение детей и взрослых. Третья группа отношений определяет отношение к деятельности, ее результатам и самому процессу. Четвертая группа отношений отражает характер и протекание межличностных отношений в детско-взрослых сообществах.

3. Определено центральное понятие диссертационного исследования «межпоколенные взаимоотношения в ДВС», которое рассматривается как *совокупность межличностных и внутрисемейных интеракций, отражающих степень продуктивного взаимодействия между представителями разных поколений, принадлежащих к единой общности.*

4. Выявлены и обоснованы направления развития современной семьи в контексте межпоколенных взаимоотношений. *Первым направлением* является преобладание в современной социальной структуре нуклеарных семей, которое обуславливает процесс личной автономии членов семейных сообществ, разрушение многопоколенной семьи, отдельное проживание молодых семей от родителей. *Вторым* − является углубление процесса эгалитаризации и демократизации внутрисемейных и межпоколенных взаимоотношений. *Третьим* − разделение институтов брака и семьи, ослабляющее межпоколенный воспитательный потенциал семейного сообщества.

5. Сформулированы педагогические возможности развития межпоколенных взаимоотношений в детско-взрослых сообществах:

− обеспечение возможности развития личностной проактивности субъектов детско-взрослых сообществ, которая рассматривается как активное качественное преобразование участников межпоколенных взаимоотношений своего внутреннего мира и индивидуальных свойств личности (адаптивность, самостоятельность, коммуникабельность, открытость);

− обеспечение возможности непрерывного образования каждого члена ДВС через их включение в совместную деятельность посредством реализации различных форм продуктивного взаимодействия в процессе их формального, неформального и информального образования;

− активное включение информационно-коммуникационных технологий в процесс развития межпоколенных взаимоотношений в условиях их многообразия.

6. Определены и обоснованы тенденции развития межпоколенных отношений в современном контексте (обществе), к которым относятся:

Первая тенденция – углубление дуального (амбивалентного) характера межпоколенных взаимоотношений, сущностью которого является одновременное сглаживание конфликтности поколений (в настоящее время сформировалось новое поколение родителей, период взросления которых проходил в условиях постсоветского информационного общества, что максимально сблизило ценностно-смысловые установки, компетенции, ритм жизни родителей и детей) и нарастание конфликтов, связанных с развитием сложных процессов продуктивного взаимодействия внутри детско-взрослых сообществ.

Вторая тенденция – нарастание интереса представителей молодого поколения к изучению семейного древа, истории родословной семейного сообщества, героическому прошлому прародителей; возникновение нарушений системы межличностных и внутрисемейных интеракций, связанных с отсутствием взаимопонимания и доверия между представителями различных поколений, что будет способствовать возрастанию роли психолого-педагогического консультирования семейных сообществ, в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Третья тенденция – актуализация гуманизации и гуманитаризации межпоколенных взаимоотношений, рост ценностей философско-педагогических идей, заложенных в концепции «человеческого капитала», «образовательного капитала» и «культурного капитала», в связи с разрывом между новой

коммуникативной культурой «цифрового поколения» и традиционной коммуникативной культурой взрослых, заменой живого общения набором лаконичных «веб-посланий», уходом в виртуальный мир; обеднение содержательного наполнения межпоколенных коммуникаций внутри ДВС, дисгармонии межпоколенных взаимоотношений.

Четвертая тенденция – усиление фактора непрерывного образования детей и взрослых в жизни ДВС, трансформация ДВС в «обучающиеся организации», усиление роли самообразования в эпоху цифровизации образования и межпоколенного взаимодействия на основе общих образовательных интересов.

ГЛАВА 3. КОНЦЕПЦИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ МЕЖПОКОЛЕННЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В ДЕТСКО-ВЗРОСЛЫХ СООБЩЕСТВАХ

В главе на основе обобщения результатов концептуально-методологического анализа процесса развития межпоколенных взаимоотношений в детско-взрослых семейных сообществах, определяются ключевые категории научного исследования (детско-взрослое семейное сообщество (ДВСС), модели ДВСС, концепция развития межпоколенных взаимоотношений в ДВСС) и дается теоретическое обоснование педагогических стратегий развития межпоколенных взаимоотношений в ДВСС.

3.1 Сущностные характеристики моделей детско-взрослых семейных сообществ

В воспитательных стратегиях постперестроечного периода имели место определенные перекосы. Эти стратегии делали основной акцент на индивидуализацию образовательно-воспитательного процесса, подчеркивая значение индивидуального и дифференцированного подхода в педагогике и игнорируя при этом принципы общинного и коллективного воспитания, которые объявлялись пережитками прошлого. В этих условиях широкое распространение получили такие явления, как индивидуализм, социальная апатия, замкнутость, социальная леность, игнорирование интересов других людей и групп. Проблема нейтрализации таких негативных явлений и построения продуктивного взаимодействия между представителями разных поколений, между детьми и взрослыми, перестала быть проблемой отдельно взятой семьи и больше стала приобретать характер общественной потребности в формировании детско-взрослого сообщества, в том числе и семейных. Вместе с тем в осмыслении этого процесса возникает ряд проблемных вопросов: что представляет собой по составу, характеру отношений и связей, ценностным установкам, режиму

функционирования и развития детско-взрослое семейное сообщество (ДВСС)? В чем отличие детско-взрослого семейного сообщества от семьи? Может ли детско-взрослое семейное образовательное сообщество быть единым конструктом, представляющим собой ценностно-смысловое пространство, либо это совокупность отдельных семей как общественных ячеек? Поиск ответов на эти и другие вопросы требует рассмотрения феномена семьи как предмета междисциплинарных исследований.

Если в социологии семья рассматривается как общественный институт [21], то в философии она исследуется в контексте обоснования смысла и жизненных идеалов [420]. Для изучения проблемы межпоколенных взаимоотношений в ДВСС особое значение имеют психологические исследования, в которых рассматриваются вопросы формирования детоцентричности, семейного благополучия, совместимости и взаимной адаптации, общения и взаимоотношений в семье [15].

В отечественной психологии исследуются такие понятия, как характер взаимодействия (О.А. Карабанова), родительская позиция (А.С. Спиваковская), стиль воспитания (Э.Г. Эйдемиллер) [374; 464; 175].

К известным концепциям детско-родительских взаимоотношений относятся теория психологического анализа, а также концепции К. Роджерса, Э. Фрома, Э. Эриксона и других авторов [348; 426; 468]. В концепциях Э. Эриксона и Э. Фромма особое внимание уделяется социокультурному фактору, при этом обращается внимание на тот факт, что «на поведение взрослого и ребенка влияют как современные жизненные условия, так и те, которые были важны на прошлых этапах» [426 с. 114; 468]. Для нашего исследования важно учитывать не только настоящее детей и взрослых, но и их переживания прошедших событий, а также жизнь прародителей.

Э. Эриксон в своей концепции отмечал, что в детско-родительских сообществах проявляется двойственность позиций. С одной стороны, родители ребенка от опасностей оберегают, а с другой – предоставляют ему свободу. Ребенок сам находит середину между инициативой собственной и требованиями

родителей [468, с. 103]. В гуманистической теории Роджерса личность ребенка рассматривается во взаимосвязи с ее внутренним потенциалом, переживаниями, потребностями, а задача взрослого заключается в помощи ребенку актуализировать и реализовать свой потенциал.

К основным направлениям исследования феномена семьи можно отнести: этапы и стадии развития семейно-брачных отношений (С.И. Голод, С.В. Ковалев и др.); основные функции и типология семьи (С.В. Дармодехин, А.Г. Харчев и др.); семья и общество (В.Г. Бочарова, О.С. Газман, М.А. Галагузова и др.) [106; 184; 122; 428; 64; 92; 93]. В контексте теории малых групп Т.В. Шеллт, П.В. Павильнок, В.Ц. Худовердян определяет семью как малую социально-психологическую группу, члены которой связаны общностью быта и взаимной моральной ответственностью [446].

Для решения задач нашего исследования важно понимание семьи как системы социального функционирования человека. Рассмотрим полифункциональное определение современной семьи. Обобщение исследований различных функций семьи (С.В. Ковалев, А.Г. Харчев, И. В. Гребенников и др.) позволили выделить её индивидуальные и общественные функции [200; 428; 103]. Так, для сферы семейно-воспитательной деятельности характерна общественная функция – социализация подрастающего поколения, поддержание культурной непрерывности общества. В качестве индивидуальных функций можно рассматривать удовлетворение потребностей личности в родстве, контактах с детьми, их воспитании, духовное взаимообогащение личности членов семьи членов семьи, укрепление дружеских основ брачного союза. Для социально-статусной сферы общественная функция выражается в предоставлении определенного социального статуса членам семьи, воспроизводстве социальной культуры, а индивидуальная – в удовлетворении потребностей личности в социальном продвижении. Для досуговой сферы семейной деятельности общественная функция – это организация рационального досуга и социальный контроль в сфере досуга, а индивидуальная – удовлетворение потребностей в совместном проведении досуга, взаимообогащение духовных интересов.

Общественная функция эмоциональной сферы семейной деятельности – эмоциональная стабилизация индивидов и их психологическая терапия, а индивидуальная – получение индивидами психологической защиты, эмоциональной поддержки в семье и удовлетворение потребностей в личном счастье и любви [184; 428].

Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод: современная семья является сложной системой, в которой находятся во взаимосвязи жизнедеятельность родителей, прародителей, детей и родовых традиций.

В отличие от семьи как формальной социальной структуры семейное детско-взрослое сообщество имеет ряд отличительных признаков, которые характеризуют его на мотивационном, когнитивном, деятельностном и особенно на эмоционально-аффективном уровне. Прежде чем охарактеризовать эти уровни, следует отметить, что не каждая семья имеет в своей структуре детей и взрослых. Например, супружеская пара, не имеющая детей и проживающая отдельно от своих родителей, представляет собой семью, но в то же время не может рассматриваться, как детско-взрослое сообщество. И в семье, и в детско-взрослом сообществе существуют проблемы межпоколенных взаимоотношений и могут возникать конфликты между представителями отдельных поколений и между детьми и взрослыми. Однако в ДВСС эти явления редко носят деструктивный характер, и в нем всегда присутствует стремление к поиску способов разрешения различных проблем и конфликтов. Характер отношений в семье и поведение ее членов в обществе могут носить как просоциальный, так и асоциальный и даже антисоциальный характер (например, проявления алкоголизма, наркомании, противоправного поведения) В ДВСС такие проявления встречаются крайне редко, ибо здесь присутствует ценностно-смысловое единство и согласование мировоззренческих позиций членов сообщества. Как в семье, так и в ДВСС существует как формальная, так и неформальная система межпоколенных взаимоотношений. Однако в сообществе неформальная система является более сложной, разветвленной, значимой для представителей всех поколений. Именно

поэтому мы говорим о межпоколенных *взаимоотношениях* в сообществе и межпоколенных *отношениях* в семье.

На когнитивном уровне семейное сообщество можно рассматривать как обучающуюся организацию, где детей и взрослых объединяет стремление к познанию, самопознанию, общие образовательные интересы. Независимо от характера культурного наследования, который отражается в моделях ДВСС, в сообществе формируется коллективное знание, представляющее собой ценность как для детей, так и для взрослых.

На деятельностном уровне ДВСС объединяют различные виды совместной деятельности (трудовой, досуговой, спортивной и др.), а также событийность, понимаемая как совместное бытие, совместное переживание различных событий (несмотря на возможную разницу в оценке событий представителями различных поколений), а также духовная общность. Для ДВСС характерна коплементарность - взаимодополняемость членов сообщества. Иными словами, ДВСС представляет собой семейную команду, выступающую в позиции ролевого ансамбля, в котором каждый член сообщества выполняет формальные и неформальные роли. При этом эти роли взаимосвязаны, взаимодополняемы, и при их наложении обеспечивается синергетический эффект в развитии межпоколенных взаимоотношений.

На аффективном уровне дети и взрослые проявляют чувство сопричастности друг к другу, ощущают свою принадлежность к общему семейному кругу, схожесть интересов и уклада жизни. Для ДВСС характерна также комплиментарность (термин Л.Н. Гумилёва), то есть взаимное притяжение, взаимная симпатия, стремление быть вместе.

Несмотря на все эти позитивные характеристики, не следует представлять себе ДВСС как некую идеальную модель, основанную на абсолютной гармонии. Как в любой семье, в сообществе присутствует баланс устойчивости и изменчивости межпоколенных взаимоотношений, возникают проблемы и конфликты внутри этой сложной системы. Однако в целом ДВСС можно рассматривать как форму позитивного проявления внутрисемейных и межпоколенных взаимоотношений.

Таким образом, характерными особенностями семейного детско-взрослого сообщества являются:

− гармоничный характер взаимоотношений современных детей, родителей и прародителей, когда ребенок выступает не только как представитель сообщества детей и взрослых, но и является носителем родовых традиций;

− система «ребенок-родитель-прародитель» как единый субъект психолого-педагогических взаимоотношений;

− принятие родителями, прародителями и детьми друг друга, соблюдение родовых традиций, интерес к изучению и знанию своей родословной;

− наличие совместной деятельности по разработке и реализации межпоколенных проектов и семейных событий, а также установление связей с другими сообществами.

Следовательно, *детско-взрослое семейное сообщество* – это особая форма объединения детей, родителей и прародителей, характеризующаяся сложной неформальной системой устойчивых и изменяющихся межпоколенных взаимоотношений, наличием взаимодополняемых статусно- ролевых позиций детей и взрослых, полисубъектностью, совместным бытием, специфическим укладом семейной жизни и родовыми традициями.

Далее рассмотрим модели детско-взрослых семейных сообществ. Ранее нами были представлены типологии моделей, основанные на исторических особенностях детско-взрослых сообществ и межпоколенных взаимоотношений в этих сообществах. Однако сегодня в педагогической науке возникает потребность в классификации моделей, учитывающих современные реалии развития детско-взрослых сообществ в условиях социального и культурно-образовательного многообразия. Мы выделяем ряд оснований для предлагаемой нами типологии детско-взрослых семейных сообществ.

К таким основаниям мы отнесли:

1. доминирующий тип культуры в семейном сообществе;
2. отношение представителей молодых поколений к семейным традициям, ценностям и опыту прошлого;

3. характер межпоколенного взаимодействия в семейном сообществе.

Опираясь на перечисленные выше основания, мы выделили *преемственную, дискретную, корпоративную и инклюзивную модели*.

Для *преемственной модели* характерен постфигуративный тип культуры (М. Мид) [264], который отражает прямой тип культурного наследования, когда старшие поколения (родители, прародители) передают свой опыт, знания, семейные ценности и установки представителям молодых поколений. Иными словами, в данной модели межпоколеные связи представлены механизмом трансгенерации (т.е. передачей и принятием элементов опыта в направлении от предков к потомкам). По мнению социального психолога, основными типами трансгенерации в семье являются воспроизводство и преемственность. Воспроизводство (прямое и обратное) основано на неосознаваемых механизмах подражания и идентификации, а преемственность поколений основана на механизмах субъектной регуляции поведения и проявляется в избирательном, осознанном, целенаправленном и регулируемом воссоздании потомками элементов опыта предков, соответствующих критерию субъективной полезности [311]. Как отмечает Сизова М.А., связь между поколениями включает как осознаваемые (преемственность), так и неосознаваемые (воспроизводство) составляющие. Автор в качестве критерия выделения типологии семей с разной межпоколенной связью выделяет сохранность преемственности, отражающую осознанность межпоколенных процессов. Под межпоколенной преемственностью М.А. Сизова понимает «передачу и усвоение потомками опыта предков, при которых собственный опыт потомков не повторяет (не дублирует) опыт предшественников, но содержит некоторые его наиболее ценные, полезные элементы» [365].

В детско-взрослых сообществах складывается уважительное, бережное отношение к семейным традициям, опыту прошлого, в том числе, героическим страницам и событиям в жизни предыдущих поколений. В преемственной модели большую роль играет история семьи как «совокупность знаний о членах семьи старших поколений, их жизни и личностных особенностях, а также семейных

традициях, правилах, ритуалах, фиксированных в семейной памяти в частично мифологизированной форме, осознанно или неосознаваемо передаваемых из поколения в поколение как семейный нарратив» [315].

У молодых поколений растет интерес к изучению родословной, укладу жизни и профессиональным биографиям своих прародителей, желание заимствовать все ценное, что содержится в опыте предыдущих поколений и что может быть адаптировано к современным социокультурным условиям. В преемственной модели большую роль играет авторитет родителей и прародителей, который может быть основан как на личностных качествах представителей предыдущих поколений, так и на власти определённых традиций, которые можно отнести к типу родовых. К сожалению, авторитет родителей и прародителей не всегда обладает позитивным воспитательным потенциалом. Как известно, наряду с личным авторитетом, основанном на взаимном доверии, уважении, понимании, существует формальный авторитет, основанный на диктате, принуждении следовать традициям без их глубокого осмысления. Помимо этого, представители старшего поколения могут обладать и «ложным авторитетом», по образному выражению А.С. Макаренко. Классик педагогики выделял следующие виды ложного авторитета: авторитет расстояния, авторитет чванства, авторитет педантизма, авторитет резонерства, авторитет слепой любви, авторитет подкупа.

Преемственной модели созвучны контекстные теории семьи, которые разработали И. Басормени-Наги и Д. Ульрих [282, с. 109]. В основе этих теорий лежат несколько тезисов. Во-первых, личность ребенка развивается в контексте предшествующих поколений и находится с ними во взаимосвязи как на уровне сознания, так и подсознания. Во-вторых, причины многих нерешенных семейных проблем находятся в приобретенном в родительской семье опыте детства, который является достаточно несбалансированным, ибо отражает асимметричность отношений родителей и детей (маленький ребенок имеет больше прав, чем обязанностей). В-третьих, в рамках межпоколенных связей в каждой семье накапливается определенное количество «долгов», которые

порождают различные проблемы в семейных отношениях и создают чувство вины [282]. В рамках преемственной модели важно увидеть истоки возникающих проблем в контексте истории семьи, изучить особенности развития семейной микросреды.

Преимуществами преемственной модели являются достаточно гармоничные межпоколенные отношения, сохранение семейных традиций, уважительное отношение к представителям старших поколений и опыту прошлого. Недостатками модели можно считать чрезмерную веру в авторитет родителей и прародителей, которая в известной степени лишает детей самостоятельности, инициативности, способности адекватно оценивать реальные жизненные ситуации и принимать оптимальные решения.

Далее рассмотрим *дискретную модель* детско-взрослого сообщества. Данная модель характеризуется префигуративным типом культуры (М. Мид) [264], при котором прерывается традиционный тип культурного наследия и в значительной степени нарушается преемственность межпоколенных связей. Как отмечает М.В. Сапоровска [358], «префигуративные культуры определяют новый тип социальной связи между поколениями, когда опыт старшего поколения не доминирует в жизнедеятельности нового поколения. Темп обновления знаний настолько высок, что молодежь оказывается более информированной и компетентной, чем взрослые. Префигуративные культуры ориентированы на будущее ускоренное движение, при этом наблюдается разрыв между поколениями совершенно новый и всеобщий» [358].

Дискретная модель обычно формируется в периоды общественных трансформаций, на изломах истории. В эти периоды старшее поколение не может дать ответы на вызовы современности; многовековой опыт, накопленный предыдущими поколениями, оказывается малопривлекательным, практически не востребованным детьми. В этих условиях своеобразно происходит процесс социализации представителей ДВС. Этот процесс уже невозможно представить как прямую передачу культурного наследия, поскольку молодёжь начинает интенсивно вырабатывать специфичные для нового этапа развития общества

социальные нормы, ценностные установки и компетенции. Представители младшего поколения получают новый тип образования, основанный на проблемно-проектном и компетентностном подходах, что позволяет детям более быстрыми темпами, чем их родители и в большей степени, чем прародители, осваивать новые компетенции, необходимые современному человеку в эпоху информатизации и цифровизации. Критическое отношение к опыту прошлых поколений, опора на новые знания и новые компетенции, владение современными средствами коммуникации, погружение в сетевое взаимодействие со сверстниками могут нарушить, а в худшем случае разрушить систему межпоколенных взаимоотношений в ДВСС. Альтернативой такому пессимистическому сценарию может стать активизация фактора непрерывного образования, образования через всю жизнь. Если в этот процесс активно включаются не только дети, но и взрослые, то появляется возможность избежать конфликт поколений и восстановить гармонию межпоколенных взаимоотношений в ДВСС. Как отмечает М.В. Сапоровская, «префигуративная связь, направлена на активизацию адаптивных потенциалов представителей старших поколений, что способствует укреплению и развитию межпоколенных отношений в семье, где потомки могут быть источником нового прогрессивного опыта, позволяющего продлить годы активной и созидательной жизни предков» [358].

Социализационный процесс в дискретной модели предполагает усиление субъектной позиции детей, которая реализуется: во-первых, в опережающем освоении детьми новых компетенций и элементов цифровой культуры, во-вторых, потенциальной возможности выступить в нетрадиционной роли учителя, наставника для своих родителей и прародителей, обучая их новым технологиям и погружая в мир информационного многообразия. И, в-третьих, возможность для детей играть активную роль в урегулировании внутрисемейных конфликтов.

Последний тезис является наиболее спорным. Так, автор психологической концепции консультирования семьи М. Боуэн рассматривал триангуляционные процессы – такие отношения в семье, когда в разрешение семейных проблем, с

которыми не справляются супруги, вовлекается третье лицо. М. Боуэн не был сторонником триангуляционных отношений, ибо считал, что ребенок не может разрешить проблемы родителей. Вместе с тем, многие исследователи не разделяют точку зрения М. Боуэна [282].

Так, например, авторы контекстных теорий отмечают желательность участия детей в урегулировании семейных конфликтов даже тогда, когда конфликтные ситуации касаются только супругов, поскольку конфликты родителей нарушают духовное равновесие детей и вызывают у них эмоциональное напряжение. Только понимание ребенком перспективы урегулирования конфликта и согласование интересов отдельных членов семьи может сформировать в нем активного семьянина, проявляющего о семейном сообществе искреннюю заботу.

На активную роль ребенка в семье как на фактор развития семейных отношений указывают и отечественные исследователи. Так, еще в 20 –30 годы XX столетия советские педагоги отмечали, что школа должна опираться на детей, вносить через них новое в семью, использовать эту возможность для повышения морального уровня семьи, высказывали идею о воздействии школы на улучшение воспитательной деятельности родителей через учащихся (Н.К. Крупская, А.С. Макаренко) [202; 245].

Согласно исследованиям, проведенным в 90-е годы прошлого столетия, наиболее типичными ситуациями реальной семейной жизнедеятельности, вызвавшими у подростков критическую реакцию и потребность в проявлении активной позиции, были следующие:

а) грубость, бестактность взрослых членов семьи по отношению друг к другу или детям;

б) ситуации, связанные с игнорированием родителями интересов, вкусов, привязанности детей, невосприятия ими друзей сына или дочери, «зацикленность» родителей на теме успеваемости и поведения в школе;

в) конфликтные ситуации, связанные с распределением бюджета семьи и обязанностей по ведению домашнего хозяйства;

г) публичная критика матерями недостатков отцов и детей в присутствии посторонних;

д) ситуации, связанные с пьянством одного из родителей;

е) ситуации, связанные с разногласиями по поводу совместного или раздельного проведения досуга членами семьи;

ж) ситуации, связанные с игнорированием одним из родителей индивидуальных особенностей другого родителя или детей, «наивно психологическими теориями», используемыми взрослыми при регулировании своих семейных отношений;

з) сравнения родителями личных качеств подростков с другими детьми не в пользу собственных с целью воспитания на «положительном примере»;

и) ситуации «двойного стресса»;

к) ситуации, связанные с регулированием отношений в семье, состоящей из двух поколений (мама – бабушка);

л) ситуации, связанные с адюльтером одного из супругов.

По свидетельству родителей, в большинстве случаев подросткам удавалось если не полностью урегулировать, то, по крайней мере, смягчить возникшие конфликтные ситуации, что побуждало взрослых к большей сдержанности, способствовало улучшению психологического климата в семье, коррекции внутрисемейных отношений [303].

Обобщая сказанное, можно сделать следующий вывод. Если в ДВСС будут созданы все необходимые условия для актуализации субъектной позиции ребенка и предоставлена ему возможность творческой самореализации, то дискретная модель не окажется разрушительной для системы межпоколенных взаимоотношений. Она будет иметь достаточно большой запас прочности в эпоху технологических и социально-экономических прорывов и обеспечит взаимообогащение представителей различных поколений на основе взаимных интересов и совместной деятельности.

Рассмотрим *корпоративную модель* детско-взрослого семейного сообщества. Если в менеджменте рассматривается корпоративная культура

организации как социального института, то с педагогической точки зрения в русле нашего исследования представляется возможным рассмотрение как корпоративной культуры детско-взрослого семейного сообщества в целом, так и культуры отдельного члена сообщества, в частности. В корпоративной модели детско-взрослых семейных сообществ происходят два взаимосвязанных процесса: интериоризации, когда отдельные члены сообщества принимают во внутренний план личности семейные ценности, которые они разделяют, и экстериоризации, когда личностные смыслы и индивидуальные ценностные установки детей и взрослых становятся достижением всего сообщества и трансформируются в корпоративные ценности семьи.

В нашем исследовании мы рассматриваем корпоративную культуру детско-взрослого семейного сообщества как совокупность семейных ценностей, убеждений, верований, ожиданий, аттитюдов и норм, которые связывают детско-взрослое семейное сообщество в единое целое, которые совместно вырабатываются его членами и воспринимаются представителями разных поколений в качестве нормативного образа действий.

Корпоративная культура семейного сообщества является результатом восприятия и понимания её членами социального статуса и материального положения семьи, норм, ценностей, установок и форм общения, фигурирующих как в самом сообществе, так и вне его. Благодаря корпоративной культуре складывается имидж семьи, который влияет на поведение детей и взрослых, входящих в сообщество, и позволяет им достигать как общесемейных, так индивидуально-личностных целей.

Корпоративная модель, по нашему мнению, в известном смысле является преемником известной в истории педагогики коллективистской модели ДВС. В современных условиях повышается значимость корпоративной модели ДВСС в связи с новой возрастной структурой общества, кризисом традиционной семьи, новой коммуникативной культурой родителей и детей, возникающими рисками в развитии детско-взрослых сообществ в мире многообразия, формированием гетерогенной культурно-образовательной среды, утратой устойчивых

межпоколенных связей, чрезмерной индивидуализацией жизненных траекторий членов семейного сообщества.

Доминирующим типом культуры в корпоративной модели является кофигуративный (М. Мид). Суть его заключается в том, что дети и взрослые на паритетной основе взаимно обогащают и обучают друг друга. С одной стороны, в корпоративной модели сохраняется бережное отношение к традициям и социальному опыту предшествующих поколений, принимается всё то ценное из опыта прошлого, что может быть успешно адаптировано к современным реалиям. Это сближает рассматриваемую модель с преемственной моделью. С другой стороны, нарабатывается новый опыт, позволяющий детям и взрослым иметь высокие статусно-ролевые позиции в современном обществе. Эти процессы придают определённую динамику межпоколенным взаимоотношениям в сообществе, наполняют их новыми смыслами. В этом проявляется сходство корпоративной модели с дискретной моделью. Поскольку в корпоративной модели действие механизма прямого культурного наследования становится ограниченным, все члены сообщества включаются в процесс непрерывного образования, обучения через всю жизнь. Совместные образовательные интересы, взаимное обучение, паритетный тип межпоколенных взаимоотношений, освоение новых компетенций, проектирование новых семейных традиций, обычаев и ритуалов – все эти признаки корпоративной модели позволяют минимизировать количество межпоколенных конфликтов, сгладить остроту проблемы «отцов и детей» [265].

Создаваемые в рамках корпоративной модели детско-взрослых семейных сообществ семейные традиции могут быть классифицированы по целевому и содержательному признакам как:

– коммуникативные (общение в социальных сетях, объединяющих представителей различных поколений);

– образовательные (совместное освоение цифровых образовательных ресурсов, изучение иностранного языка дистанционно в разновозрастных группах и др.);

– культурно-досуговые (совместные праздники, путешествия, походы, соревнования, турниры, интеллектуальные развивающие игры и др.);

– деятельностно-трудовые (совместное техническое и художественное творчество, совместное приготовление пищи по специальным рецептам, благотворительные и трудовые акции, автоматизация семейного быта и т.д.);

– «парламентские» (семейные советы, распределение семейного бюджета, экономический всеобуч, планирование покупок и т.д.).

Корпоративная модель детско-взрослых семейных сообществ характеризуется:

1) амбивалентным характером восприятия и наследования опыта прошлых поколений, который предполагает уважительное отношение молодых поколений к данному опыту в сочетании с его критическим переосмыслением;

2) творческим поиском новых способов межпоколенного взаимодействия, включающего совместную образовательную, трудовую и досуговую деятельность, освоение новых традиций, обрядов и ритуалов, обогащающих корпоративную культуру семьи;

3) формированием корпоративного духа семейно-родового сообщества, ценностно-ориентационного единства его членов, воспитания у детей и взрослых чувства гордости за прошлое и настоящее семьи, потребности в самоидентификации с семейно-родовым сообществом, стремлением повысить его социальный статус в современном обществе;

4) высоким уровнем взаимопомощи, поддержки и заботы внутри сообщества, исключающих гиперопеку и ограничение личного пространства детей и взрослых.

В качестве *четвертой модели* ДВСС нами определена *инклюзивная модель*. В современном обществе усиливается культурное, этническое, религиозное, интеллектуальное и социальное многообразие, в том числе и в различных детско-взрослых сообществах. Российский исследователь Л.А. Байкова указывает на необходимость «изменения установок взрослых (педагогов и родителей) по отношению к детям с особыми образовательными потребностями» [33, с. 27]. На

основе проведенного исследования автором были выявлены следующие проблемы в детско-взрослых отношениях: отсутствие коммуникативной культуры у родителей, максимализм подростков во взаимоотношениях с ровесниками и взрослыми, имеющими особенности, желание подростков самоутвердиться в референтной группе, которое часто проявляется в агрессии, нетерпимости, подавлении «иных», создании буллинг-структур. При отсутствии широко организованной социально-значимой творческой деятельности, в том числе в форме социальных проектов – это приводит, по мнению автора, к девиантному поведению части подростков, обострению конфликтов в детско-взрослом сообществе, которые оказывают деструктивное влияние на состояние межпоколенных и межличностных отношений не только в образовательных организациях, но и в семейных сообществах [33, с. 30]. Решение проблемы взаимоотношений родителей, педагогов и детей с особыми потребностями, по мнению Л.А. Байковой, связано с организацией «социально значимой привлекательной как для подростков, так и для родителей деятельности, в процессе которой могут устанавливаться доверительные взаимоотношения и отношения взаимного уважения между детьми и взрослыми» [33, с. 3]. Выполнение данной задачи, с нашей точки зрения, становится возможным в рамках инклюзивной модели ДВСС.

Раскрывая принцип инклюзии, В.Д. Соколова отмечает, что «ценность человека не зависит от его способностей и достижений; каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным; все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников; для всех обучающихся достижение прогресса заключается в том, что они могут делать, а не в том, что не могут» [371, с. 178].

Инклюзивная модель ДВСС имеет исторические корни в вальдорфской педагогике Р. Штейнера [457], Идеи вальдорфской педагогики легли в основу деятельности кэмпхиллских общин, первая из которых была открыта К.Кенингом в Шотландии в поместье «Кэмпхилл» и представляла собой разновозрастные сообщества людей, имеющих нарушения в развитии и трудности в социализации. Основная задача кэмпхиллских общин – создание среды для независимой

общественной, культурной и трудовой деятельности. Для решения данной задачи создавались школы для детей с ОВЗ; организовывалось обучение молодых людей с целью получения ими рабочей специальности в соответствии с их возможностями и др. В настоящее время организовано более 100 кемпхиллов в 22 странах Европы, включая Россию (Ленинградская и Смоленская области), Северную Америку, Африку и Индию [457].

Инклюзивная модель формируется в условиях многообразия, когда в систему межпоколенных взаимоотношений включаются дети и взрослые, имеющие те или иные отличительные признаки (состояние здоровья, кровное родство, культурно-этнические особенности и др.). Семейное сообщество не должно испытывать страх перед многообразием, а напротив, относиться к нему не только как к данности, но и как к семейной ценности, которая может обогатить культурно-образовательный потенциал семьи. Доминирующим типом культуры в сообществе является инклюзивная культура, которая представляет собой особую систему межпоколенных и внутрисемейных взаимоотношений в сообществе, основанную на признании всеми его субъектами ценностей и принципов инклюзии, позволяющих членам сообщества эффективно взаимодействовать в рамках безопасного демократического пространства, в котором обеспечиваются равные права и возможности детей и взрослых, входящих в сообщество.

Гетерогенная семья – не абстрактное понятие. Это переплетение судеб взрослых и детей с особенностями развития и социализации (дети с ОВЗ, приемные дети и родители, члены национально-смешанных семей и т.д.), их неповторимых биографий, чувств, переживаний, взглядов и проблем, с которыми члены гетерогенного семейного сообщества сталкиваются в процессе межпоколенного и внутрисемейного взаимодействия.

Как отмечает Е.В. Иванов, инклюзивный подход в настоящее время представляет собой ни что иное, как социальный заказ достигшего определенного уровня экономического, культурного, правового развития общества и государства, где, исходя из принципов гуманизма и толерантности, происходит переосмысление отношения к гетерогенным группам населения, с признанием не

только равенства их прав, но и осознанием обязанности обеспечить им равные со всеми другими людьми возможности, в том числе и в получении образования [164].

Одним из важных элементов инклюзивной культуры является создание инклюзивной среды семейного сообщества, которая обеспечивает всем его субъектам возможности для эффективного саморазвития. Мы выделяем несколько компонентов инклюзивной среды детско-взрослого семейного сообщества:

− материально-пространственный компонент, предполагающий наличие материально-технических возможностей, специальных средств и приспособлений для удовлетворения особых потребностей детей и взрослых, а также наличие личного пространства каждого члена сообщества;

− коммуникативно-образовательный компонент, предполагающий возможность совместной образовательно-творческой деятельности детей и взрослых с использованием развивающих игр и других средств эффективной социализации детей с особыми потребностями;

− социально-психологический компонент, обеспечивающий успешную интеграцию детей и взрослых с особыми потребностями в систему внутрисемейного и межпоколенного взаимодействия за счет создания благоприятного психологического климата в сообществе, проявления заботы о каждом его субъекте, оказания поддержки всем, кто испытывает затруднения интеллектуального, физического или психологического характера.

Итак, инклюзивная модель ДВСС характеризуется сформированностью в семейном сообществе инклюзивной культуры и инклюзивной среды, создающей необходимые условия для успешной интеграции детей и взрослых в систему внутрисемейных и межпоколенных взаимоотношений независимо от их этнокультурных, социальных, физических, интеллектуальных и индивидуально-психологических особенностей. Субъектами инклюзивной модели могут быть: родители и дети-инвалиды, взрослые и дети с ОВЗ, приемные родители и приемные дети, взрослые и дети из национально-смешанных семей, принадлежащие к различным этнокультурным и конфессиональным группам.

Основным принципом построения инклюзивной модели является принцип толерантности, который проявляется во взаимном и уважительном отношении детей и взрослых, продуктивном межпоколенном взаимодействии, умении вести диалог с членами сообщества, имеющими особые потребности, в готовности создавать условия для удовлетворения этих потребностей, способности предупреждать и регулировать конфликты в гетерогенной семье.

Рассмотрев различные модели ДВСС, можно в известной степени согласиться с исследователями, которые считают, что вследствие ряда социальных процессов в российском обществе произошло серьезное рассогласование в преемственности социокультурного наследия, выработанного предшествующими поколениями, утратой единых оснований для взаимодействия разных поколенческих групп. В ДВС просматривается отказ от традиции в широком значении слова и одновременно растет интерес к ней у нового поколения (И.С. Болотин, М.А. Волошин, О.М. Здравомыслова, К.В. Кутукова, Н.А. Хренов и др.) [55; 158]. Преемственность по существу заменяет сосуществование разных традиций, картин мира и типов мировосприятия. По мнению ряда авторов, в семейных сообществах происходит глобальная трансформация механизма преемственности поколений в социокультурной динамике последних десятилетий (А.М. Безгрешнова, И.С. Болотин, М.Г. Кучмаев, А.Я. Пучков, Л.А. Шевырногова и др.) [55].

Предложенная нами типология моделей ДВСС в значительной степени коррелирует с теоретическим положением Сизовой М.А. о трех типах связей между поколениями. На основе эмпирических исследований автор рассматривает следующие типы межпоколенных связей: 1 тип – «сохранная преемственность», которая характеризуется двусторонним обменом опытом между поколениями в семье и осознанным наследованием; 2 тип – «односторонняя передача», отражающая передачу опыта только в направлении от предков к потомкам и отсутствие осознанности в наследовании; 3 тип – «нарушенная преемственность», которая сочетает слабую выраженность передачи опыта в направлении от предков к потомкам и осознанности в наследовании опыта» [365]. Первый тип

межпоколенных связей коррелирует с разработанными нами корпоративной и инклюзивной моделями ДВСС, второй тип – с преемственной моделью, а третий тип – с дискретной моделью ДВСС. Вместе с тем, трудно согласиться с выводом автора о различиях в адаптивности и способности к изменениям между семьями с разным типом межпоколенной связи.

Обобщая сказанное, следует отметить, что ни одна из моделей ДВСС не может быть абсолютизирована и идеализирована в плане её способности приспосабливаться к условиям внешней среды. Каждая из моделей имеет значительный инновационный потенциал, хотя и использует различные механизмы его актуализации. Кроме того, следует заметить, что ни одна из моделей ДВСС не присутствует в чистом виде. В реальной практике можно встретить комбинации различных моделей и их сущностных характеристик, что в широком смысле отражает многообразие как самих ДВСС, так и тех внешних условий, в которых эти сообщества и существующие в них системы межпоколенных взаимоотношений развиваются.

3.2 Концепция развития межпоколенных взаимоотношений в детско-взрослых семейных сообществах

В параграфе на основе осмысления основных характеристик теорий современного детства и моделей детско-взрослых семейных сообществ, а также тенденций развития межпоколенных взаимоотношений в условиях современной цифровой образовательной среды и информационного многообразия, разработана и обоснована концепция развития межпоколенных взаимоотношений в детско-взрослых семейных сообществах.

В определении перспектив развития России, ее инновационного развития особое значение имеет укрепление межвозрастных взаимоотношений. На это нацеливает федеральная программа «Укрепление межпоколенческих взаимоотношений. Формирование устойчивой мотивации на долгожительство» (2014 –2025 годы) [111].

Существует два стереотипа на проблему пожилых людей в обществе: позитивный стереотип (ценность жизненного опыта и мудрости старых людей) и негативный стереотип (опыт старшего поколения рассматривается как устаревший и неприемлемый в настоящее время).

В Программе обращается внимание на то, что проблема межпоколенных взаимоотношений занимает ключевую позицию в нравственной политике общества и государства. Разобщенность и отчужденность поколений в большинстве развитых стран, в том числе и в России, стремительно растет. «Необходимо учитывать, – отмечается в Программе, – что «Мудрость государственной демографической политики состоит в умении находить формы совмещения возрастных особенностей молодых и старых. Во многом физиологическое долгожительство человека определяется морально-этическим климатом общества. Взаимное уважение между различными возрастными группами, основанное на понимании психоэмоциональных особенностей и социальных интересов молодого и пожилого населения должно лечь в основу возрастной гармонизации общества» [111].

Развитие идей межпоколенных взаимоотношений находит отражение в Концепции государственной семейной политики до 2025 года, в которой особое внимание уделяется решению задач повышения ценности семейного образа жизни «сохранения духовно-нравственных традиций в семейных отношениях и семейном воспитании», «укрепление семейной идентичности и сплоченности, сохранению и поддерживанию взаимосвязи и преемственности между поколениями в семье [193].

На обострение проблемы взаимодействия детей и взрослых в условиях информатизации и глобализации общества указывают как российские ученые [Д.И. Фельдштейн, Л.И. Постникова и др.], так и зарубежные (Ф. Карль, Дж. Коатс и др.) [415; 334; 176; 183].

Исходным положением в выявлении причин данного явления была мысль о том, что существующие практики межпоколенного взаимодействия, широко представленные в различных странах Европы, где проблема старения населения и

создание условий комфортной и насыщенной жизни в пожилом возрасте волновала общественность уже со второй половины XX века, могут быть использованы в процессе определения путей развития межпоколенных взаимоотношений в детско-взрослых сообществах. Развитие межпоколенного образования, межпоколенного менторства и других проектов, способствующих гармонизации отношений между возрастами, активно поддерживается Евросоюзом, ЮНЕСКО и другими международными организациями. Получили широкое распространение такие формы межпоколенного взаимодействия как межпоколенный клуб, межпоколенное обучение, центр межпоколенных практик, общественные (благотворительные) организации и др.

Сегодня «проблема отцов и детей» приобретает новые очертания. Во многом они связаны с тем, что младшее поколение более быстрыми темпами приобретает социальный опыт и передает его не только своим современникам, но и представителям старшего поколения.

Важность решения проблемы развития межпоколенных взаимоотношений определяется также тем, что в XX1 веке в связи с увеличением средней продолжительности жизни (в 1,5 раза больше, чем в X1X веке) сложилась новая историческая ситуация существования нескольких поколений в течение довольно длительного времени. «Появление четырех, даже пяти поколений в семье в 20 веке, – отмечает Ф. Карль, – один из примеров сложности современных линейно-возрастных связей и процессов, в которых поколения влияют друг на друга» [176]. В истории человечества еще не было претендента, когда в один исторический период жили бы представители четырех и даже пяти поколений. В этой связи, как пишет М.И. Постникова, межпоколенные взаимоотношения в современном обществе претерпевают качественные изменения [333]. Долголетие одно из великих достижений XX века, которое наряду со снижающейся рождаемостью является причиной резкого старения человечества. Как отмечают эксперты Организации Объединённых Наций, снижение рождаемости и старение населения являются общемировым процессом, охватившим многие страны. В настоящее время лица в возрасте от 60 лет и старше на Земном шаре составляют

14% от общей численности мирового населения, а к 2030 году их количество возрастет до 25 –30 % [334].

Сфера взаимоотношений детей и взрослых зачастую представляет собой неравноправную встречу культур мира детей и мира взрослых. С одной стороны, эти два мира взаимодополняют друг друга и не могут существовать друг без друга, обеспечивая своим присутствием процесс наследования, передачи социально исторической памяти, а с другой стороны, это отрицание друг друга, нарастание конфликтности и кризисности.

К причинам, вызывающим эти последствия можно отнести следующие:

– *новая возрастная структура общества* (уменьшается доля детей и молодежи, увеличивается доля пожилых людей. По прогнозам к 2020 году доля молодежи до 20 лет составит 11–12%, в то время как в прошлом новое поколение по численности всегда было больше предыдущего. Такая структура создает серьезные проблемы в межпоколенном взаимодействии;

– *кризис традиционной формы семьи* (растет количество разводов, неполных семей; увеличивается количество незарегистрированных браков; каждая вторая женщина рожает своего первого ребенка не вовремя);

– *негативные явления во взаимодействии родителей и детей* (недостаток внимания, равнодушие, рост насилия – физического и психического).

Выделенные причины обусловили взаимоотчуждение детей и родителей, возведение Детства на пьедестал референтности, социальную установку на высокую оценку молодости, моду быть молодым и дискриминацию пожилых людей.

К рискам процесса развития межпоколенных взаимоотношений в детско-взрослых сообществах в мире информационного многообразия можно отнести:

– разрыв культурно-образовательного пространства (наличие параллельных обществ – эмигранты не хотят интегрироваться, дети не хотят интегрироваться со взрослыми и наоборот);

– технократическая парадигма (не учитываются факторы разнообразия действительности, решаются задачи, а не проблемы);

– формализация и бюрократизация (в противоположность накоплению локальных опытов в регионах), старение общества;

– торможение инноваций на федеральном и региональном уровнях (метод анализа социокультурной ситуации – населенный пункт, школа).

Д.И. Фельдштейн [416] в своих исследованиях выделяет специфические особенности современного детства, отрицательные и положительные тенденции. К отрицательным тенденциям автор относит:

– снижение энергичности детей, их желания активно действовать, рост эмоционального дискомфорта;

– недостаточная социальная компетентность у 25% младших подростков, их беспомощность в отношениях со сверстниками, неспособность разрешать простейшие конфликты (более 30% самостоятельных решений, предложенных детьми, имеют агрессивный характер);

– большое количество детей с нервно-психическими заболеваниями (примерно у каждого пятого ребенка наблюдается минимальная мозговая дисфункция);

– значительный рост числа детей, которых по нейропсихологическим показателям можно считать «пограничным между нормой и патологией»;

– значительное число детей с ОВЗ, где общее психическое недоразвитие (олигофрения) отмечается у 22,5%, а задержка психического развития у 19,8% и дисгармоническое развитие (психопатия) – у 26,5% детей.

По мнению Д.И. Фельдштейна, положительными тенденциями являются:

– повышенный уровень интеллекта у современных детей уровень (сравнительные исследования убеждают, что каждые пять лет IQ ребенка увеличивается на один балл);

– увеличение категории одаренных детей (дети с особо развитым мышлением, дети, способные влиять на других детей (лидеры), дети-«золотые руки», художественно-одаренные дети и дети, обладающие двигательным талантом (спортсмены);

– особый поиск смысла жизни, рост критичности современных детей по отношению к взрослым.

Таким образом, проблема межпоколенных отношений в детско-взрослых семейных сообществах в условиях глобализации общества и информационного многообразия требует теоретического осмысления и концептуального обоснования.

В этих целях определим концептуально-методологические основы развития межпоколенных взаимоотношений в детско-взрослых семейных сообществах (ДВСС), уточним сущность понятий «концепция» и «концепция процесса» в контексте нашего исследования.

Концепция, по мнению В.С. Безруковой, – это одна из «форм, посредством которой излагается основная точка зрения, ведущий замысел, теоретические исходные принципы построения педагогических систем или процессов» [37, с. 97], а «концепция процесса» включает в себя общие теоретические представления о процессе, его целях, принципах, содержании, методах и формах, а также материально-техническом и учебно-методическом обеспечении как условиях достижения поставленных целей. Каждая педагогическая концепция процесса, отмечает автор, включает в себя описание предполагаемой педагогической технологии [37, с. 112]. Рассматривая понятие «концепция», можно, на наш взгляд, выделить основные ее структурные компоненты: цели, сущностные характеристики, методологические подходы, принципы.

Особый интерес представляет описание А.И. Кочетовым «алгоритма» построения концепции: выделение признаков объекта, явления; выделение среди них существенных; установление связей между выделенными признаками; определение явления с опорой на его существенные признаки и связи между ними; выделение ведущей педагогической идеи и установление связи данной идеи с существующей педагогической терминологией; иллюстрация правильности идеи и возможности ее распространения на весь комплекс родственных педагогических фактов, явлений [199, с. 68].

В этой логике мы определим и обоснуем концепцию развития межпоколенных взаимоотношений в детско-взрослых семейных сообществах в условиях информационного многообразия.

Концепция развития межпоколенных взаимоотношений в ДВС включает ведущие теории, основные принципы, методологические подходы, организационно-педагогические основы, критерии и показатели оценки эффективности данного процесса

К ведущим теориям отнесены: теория социальных и родовых сообществ, теория продуктивного образования, тория открытого образования.

Теория социальных и родовых сообществ (Ю.В. Громыко, В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, И.Ю. Шустова и др.) [116; 120; 370; 461] систематизирует теоретико-методологические подходы к осмыслению детско-взрослого семейного сообщества как социально-педагогического феномена, описывает типологию просоциальных детско-взрослых семейных общностей, определяет место и роль взрослого в их формировании и развитии, характеризует условия актуализации воспитательного потенциала данных общностей и рассматривает детско-взрослое семейное сообщество как коллективный субъект образовательной и воспитательной деятельности.

В качестве теоретической предпосылки мы рассматриваем концепцию *продуктивного* образования, в которой используются идеи Дж. Дьюи и С. Френе, И.П. Подласого, С.И. Гессена, А.В. Хуторского и Г.С. Селевко, и др. [139; 423; 433]. Особенность «продуктивного образования» связана с тем, что мерой продукта становится человек, его интересы, опыт и образовательные цели. Наличие не соответствующего стандарту творческого, самостоятельного продукта как результата деятельности конкретного человека является единственным критерием оценки продуктивного образования.

Продуктивность образования изменяет деятельность детей и взрослых. Показателями их продуктивной деятельности становятся кооперация и партнерство, индивидуальный интерес, самостоятельность и ответственность, а в деятельности взрослого – поддержка и консультирование детей, взаимодействие с

ними, создание комфортной среды, включение каждого ребенка в эффективные демократические формы организации совместной деятельности с учетом их индивидуальных и социальных ценностей.

Реализация идеи продуктивного образования имеет место в исследованиях С.И. Гессена, который в данном контексте выделил следующие принципы и идеи: «ориентация образования направлена на самоопределение и свободный выбор ребенка; гетерономия (т.е. предопределение явления внешним, чужим) сосуществует с внутренней свободой и автономией; приоритеты интересам личности человека; целостность жизни ребенка задает образование через системную организацию трудовой деятельности; человеческую активность необходимо стимулировать постоянно» [96, с. 47].

Современные педагогическая теория и практика начинают строить «новую» дидактику на понимании продуктивности в личностном смысле. Так, А.В. Хуторской определяет понятие «продукты образовательной деятельности» на основе трех основных показателей: «внутренняя потребность обучающегося в самореализации; создание собственного образовательного продукта, который соответствует виду его деятельности, ее творческому, эвристическому содержанию; наличие проблемы, решение которой способствует развитию детей» [433, с. 57].

Нам близка точка зрения А.В. Хуторского, который рассматривает продуктивное образование как «личное образовательное приращение ребенка, складывающееся из его внутренних и внешних образовательных продуктов деятельности» [433, с. 102].

По мнению Н.Б. Крыловой, ведущей характеристикой продуктивного образования является индивидуальность, а ведущими методами построения взаимоотношений в сообществе детей и взрослых становится сотрудничество и поддержка, при этом «субъекты образовательных процессов рассматриваются как равноправные партнеры совместной деятельности» [203, с. 117].

На основе обобщения результатов исследований различных аспектов продуктивного образования Н.Б. Крыловой, А.Н. Тубельского, А.В. Хуторского и

др. была определена теория продуктивного образования, включающая целевые ориентиры совместной деятельности, результатом которой является получение творческого продукта – развитие коллективного субъекта, а ценностными основаниями – единство, равноправие, сотрудничество и взаимная поддержка. Эффективность взаимодействия детей, родителей, прародителей и педагогов определяется их активностью в проектировании, реализации и оценке различных видов совместной деятельности, открытостью подсистем «дети-дети», «взрослые-взрослые», «дети-родители-прародители-реальная жизнь», успешной социальной адаптацией субъектов ДВСС, основу которой составляет учет их индивидуальных особенностей.

Вслед за М.Н. Певзнером, П. Холлом, Р.М. Шерайзиной, А.К. Вагнером, О.М. Зайченко, Г. Брюгельманном [307, с. 18−19] к теоретическим основаниям диссертационной работы нами отнесены также теоретические идеи педагогики открытости. В контексте данных исследований для научного обоснования развития межпоколенных взаимоотношений в детско-взрослых семейных сообществах особое значение имеет *теория открытого образования*.

Сам термин «открытость» до середины 70-х годов прошлого столетия рассматривался преимущественно как человеческая черта характера, «готовность к рефлексии, дискуссии, противодействию опасности идеологической замкнутости, изоляции» [307, с. 237].

Термин «открытость», начиная с середины 70-х годов XX в., приобретает новый смысл, суть которого – гуманизация образования, приближение к практической реальности, гибкость образовательных программ (особенно для повышения квалификации и переобучения взрослых), преодоление закрытости образовательных организаций как социальных институтов по отношению к родителям, общественности, другим социальным институтам: open classroom, open plan, open university, offenes Lemen, offener Unterricht, offene Medien, Offnung der Schule, offene Curricula.

В своих работах Г.Брюгельманн определяет признаки открытого образования: открытость процесса развития, инструментальная открытость,

нормативная открытость, содержательная открытость, возможность приобретения детьми опыта индивидуального [516, с. 16].

А.К. Вагнер систематизирует параметры открытости, рассматриваемые как критерии оценки открытости моделей: открытость формы организационной (уровень влияния обучающихся на образовательный процесс); содержания открытость (субъектность содержания, основания отбора содержания); открытость познавательной сферы (в процессе познания большое значение имеет творчество собственное, степень авторитарности в проектировании образовательного процесса, возможность критики); открытость социоэмоциональной сферы (демократичность отношений между субъектами образовательного процесса, стимулирование работы в командах, учет эмоциональных и социальных потребностей, возможность обсуждения конфликтов); открытость обществу вне школы (включенность в образовательный процесс информации из окружающей среды, учет социального происхождения детей и включенности в образовательный процесс экспертов, родителей и др.) [73, с. 53].

Теория открытого образования, кроме представленных особенностей образовательного процесса, включает концепцию открытия школы социуму и концепцию «общинного образования». Идея первой – «вынесение» образовательного процесса в социум, а второй – обогащение школы за счет разнообразных импульсов, исходящих от социума. Обобщение основных идей открытого образования представлено в работе П. Холла [430]. Автор дает следующее определение открытого образования: «образование через сообщество есть свободно согласованная образовательная деятельность, инициируемая сообществом и предпринимаемая в любом возрасте» [430, с. 83].

Итак, реализация идей открытого образования способствует развитию межпоколенных взаимоотношений в ДВСС благодаря: гибкой взаимосвязи теории и практики через оперативно-ситуативный анализ деятельности ДВСС; обращенности к ребенку и взрослому как носителям ключевой информации для развития межпоколенных взаимоотношений, отражающей субъективное видение

мира, личностно-преломленный социальный опыт; вовлечению все большего числа детей и взрослых в совместную деятельность по организации процесса обновления интеллекта и реализации идей непрерывности образования; формированию их готовности к постоянному повышению своего образовательного уровня и расширению образовательного горизонта за счет освоения новых сфер деятельности.

В теоретическом обосновании процесса развития межпоколенных взаимоотношений в детско-взрослых семейных сообществах особое значение имеют *принципы данного процесса*. К ним отнесены: принцип многообразия, принцип кооперации и принцип синергизма.

Принцип многообразия (М.Н. Певзнер, П.А. Петряков, И.А. Донина и др.) предполагает выделение необходимых условий развития межпоколенных взаимоотношений в детско-взрослых семейных сообществах. В *социально-педагогическом плане* – соответствие множественности и разнообразия образовательных и консультационных услуг постоянно расширяющемуся спектру образовательных потребностей членов ДВСС; в *организационно-педагогическом плане* – проектирование многообразия видов совместной деятельности, адекватных современным вызовам и развивающих их способность к самоизменению и саморазвитию; в *личностно-педагогическом плане* – создание возможностей для реализации личностного выбора различных форм межпоколенного взаимодействия [385].

Принцип кооперации базируется на основных теоретических положениях кооперативного образования, которые начали формироваться под влиянием представлений о социальной взаимозависимости уже в начале XIX века. В этот период выделяются отдельные направления «кооперативного образования»: рассмотрение процесса образования как коммуникативно-социального (R. Johnson, S. Kagan, Sh. Sharan, R. Slavin) [498; 520]; определение различных детских сообществ (групп, школьных классов и др.) как определенных коммуникативных систем (M. Deutach, J. Duncan, C. Weber и др.) [56; 57]; обоснование кооперативного образования как работы в группах малых, где

обучающиеся поддерживают и помогают друг другу для достижения общей цели (Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспирова и др.) [185]; понимание кооперативного образования как деятельности, в которой все участники работают вместе и создают свою собственную образовательную ситуацию (Д.В. Джонсон, Р.Т. Джонсон, К.А. Смит) [194]; определение кооперативного образования как успешной стратегии, где группы с разным уровнем развития используют разнообразные приемы, когда каждый член группы отвечает за себя, и других (S.Kagan, R.Slavin) [520].

Кооперативное образование вышеперечисленными авторами рассматривается как: образование, при котором новое знание приобретается в совместном исследовании детьми и взрослыми различных проблем, а сформированные в данном процессе навыки переносятся в реальную деятельность; эффективность образовательной стратегии заключается в том, что она опирается на малые группы, состоящие из детей с различными способностями и использует различные виды совместной деятельности [194].

Обобщая вышеизложенное, необходимо выделить особенности кооперативного образования: работа в малых группах, где от успеха каждого зависит успех всей группы; обеспечение развития социальной компетентности и социальных качеств личности обучающихся. Вслед за Дэвидсоном мы считаем, что кооперативное образование является общим термином для активного взаимодействия детей и взрослых в малых группах. К общим характеристикам методов кооперативного образования могут быть отнесены следующие: выполняемые совместно задания легче осознаются и усваиваются; дети и взрослые обучаются использованию социально приемлемого поведения для получения требуемых результатов; обеспечивается взаимозависимость детей и взрослых друг от друга; даваемые задания позволяют и детям, и взрослым использовать знания друг друга для усвоения материала; каждый из них лично отвечает за вклад в работу группы и свои знания [194].

Специфика кооперативного образования заключается также в: процедуре организации групповой работы; формировании положительной

взаимозависимости в группе (социальные отношения, общение, благоприятный психологический климат в группе); использовании ситуации самооценки (брифинга) среди детей или между взрослым и ребенком в отношении умений общения, динамики групповой; формировании статуса субъекта ДВСС.

Важно также отметить, что значимым условием совместной деятельности является *кооперация*, которая рассматривается как объединение индивидуальных деятельностей в общественную.

Необходимо отметить, что ученые не рассматривают общее и особенное в содержании понятий «кооперация» и «сотрудничество». Можно утверждать, что в содержании данных понятий много общего: для них характерна гуманистическая направленность образования; у них общая цель; развивается взаимозависимость и взаимопомощь субъектов группы в процессе взаимодействия; специфическая организация взаимоотношений в группе. К отличительным особенностям можно отнести следующее. *Сотрудничество* предполагает, что общение осуществляется в процессе диалога участников, а также рефлексии процесса и результатов деятельности, принятия партнера. К*ооперация* предусматривает реализацию посреднических функций и интеграцию знаний всех субъектов для достижения общей цели посредством обогащения каждого при разделении обязанностей, ролей и функций.

В нашем исследовании мы выделили такие признаки кооперативности в детско-взрослых семейных сообществах, как: целенаправленность (стремление к общей цели, осознание этой цели, мобилизующее субъектов сообщества к её достижению, взаимная заинтересованность в этом); мотивированность (активная заинтересованная совместная деятельность, положительная мотивация); целостность (взаимозависимость субъектов деятельности, эффективная организация совместной деятельности, взаимная ответственность за ее результативность); структурированность (обоснованное распределение функций, прав и ответственности; взаимодействие субъектов, их деловое общение и коллективная ответственность за результативность труда); согласованность (обоснование коллективных действий детей и взрослых, отсутствие

конфликтности, активный, гуманистический стиль их отношений; взаимное доверие, взаимопомощь, доброжелательность при неудачах; организованность (планомерность деятельности, способность к управлению и самоуправлению, образовательная деятельность, стимулирующая интерес членов детско-взрослых семейных сообществ, их практическую самостоятельность и интеллектуальную инициативу, творчество; недопустимость монополии взрослых на интерпретацию знаний и пассивного восприятия детьми готовой информации); результативность (способность достигать результата).

В контексте исследования проблем в развитии межпоколенных взаимоотношений в детско-взрослых семейных сообществах особую роль играет *принцип синергизма*, при этом рассматривая синергетику (греч. Sinergeia) как совместное действие.

В.И. Андреев определяет педагогическую синергетику как область педагогических знаний, которая основывается на законах и закономерностях самоорганизации и саморазвития образовательно-воспитательных систем [16].

Для характеристики синергетически организованной системы, отмечает Н.М. Таланчук [198], важно рассмотрение не только ее внутренних структурно-качественных связей и значений, но и всего комплекса ее связей с внешней средой (метауровень), во взаимодействии с которой система выявляет и реализует имманентные качества, ей присущие. Важно учитывать, что любая целостная система находится в состоянии постоянного развития и самосовершенствования, причем каждый элемент системы, включающий в себя не менее двух субъектов взаимодействия, может быть рассмотрен и как самостоятельная целостность и как самодостаточный компонент другого уровня системных связей и опосредований как более низкого, так и более высокого порядка. Анализ процесса развития межпоколенных взаимоотношений через призму системно-синергетического подхода позволяет представить его как организованную стихийность, где иначе выглядят способы связи ребенка и взрослого – это уже не передача знаний одного человека другому, а создание условий, при которых становятся возможными

процессы порождения знаний самими субъектами, их активное и продуктивное творчество, где взрослый и ребенок взаимообучаются [198].

Таким образом, сущность принципа синергизма заключается в том, что ДВСС рассматриваются как открытая самоорганизующаяся система, в процессе развития которой укрепляются межпоколенные взаимоотношения за счет продуктивного взаимодействия всех его субъектов между собой и с внешней средой, учета семейных ценностей рода.

Методологическую основу исследования процесса развития межпоколенных взаимоотношений в ДВСС составляет оптимальное сочетание аксиологического, системно-синергетического и интеграционного подходов. В качестве ведущего определен *аксиологический подход* (В.Г. Воронцова, Т.И. Петракова, В.А. Сластенин и др.) [83; 314; 368] к развитию межпоколенных взаимоотношений в детско-взрослых семейных сообществах в условиях информационного многообразия. Данный подход задает разнообразие выполняемых им функций при изучении процесса развития межпоколенных взаимоотношений в ДВСС: гностическая (выявление социально-значимых ценностей), ориентировочная (выбор ценностей для удовлетворения потребностей), информационная (ориентация в многообразии значимых ценностей), оценочная (установление иерархии соотношений между ценностями), прогностическая (определение перспектив присвоения ценностей), технологическая (выявление путей, методов и средств формирования ценностей), интеграционная (область социально-значимых ценностей ДВСС); обеспечивает диалог традиций и тенденций во взаимоотношениях детей и родителей, прародителей и педагогов в современном мире: открытость детско-взрослого семейного сообщества, предполагающую стимулирование инициатив как внутри его, так и вне; вариативность в выборе программ и форм совместной деятельности детей, родителей, прародителей и педагогов с учетом их индивидуальных особенностей и творческих способностей.

При этом эвристическая и критическая функция свойственны *системно-синергетическому подходу* (С.Г. Сериков, Е.Н. Степанов, Т.А. Каплунович и др.).

Первая функция включает изучение явлений и объектов в новых взаимосвязях и отношениях, исходя из многообразия типов этих связей и отношений, типологических и структурных характеристик изучаемого явления. Критическая функция данного подхода носит конструктивный характер и направлена на выявление недостаточно изученных явлений и предметов, их взаимосвязей [364; 377].

Необходимо обратить внимание на то, что применение в исследовании системно-синергетического подхода учитывает характер совместной деятельности, направленной на формирование у детей и взрослых синергетического мышления и готовности к новым видам деятельности: проектной, культурно-просветительской, экспертной, социально-рефлексивной, творческой.

Интеграционный подход (В.А. Игнатова, В.В. Пыряев, Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов и др.) [167; 342; 182] рассматривает развитие межпоколенных взаимоотношений в ДВСС как процесс взаимного сближения, взаимодополняемости и межкультурного взаимодействия. Определяя значимость и необходимость данного подхода, мы исходим из основных современных концепций детства, описанных нами в 1.1 диссертации, к которым отнесены:

− алгоритмизация жизненных процессов, когда ребенок приобретает такие свойства субъектности, как жизнетворчество, опыт социально-культурного взаимодействия; поиск моделей поведения и личностных смыслов социальных ролей и др.;

− мотивационные и поисковые действия ребенка, когда он становится соавтором взрослого в совместной деятельности, и вносит в нее свои коррективы;

− создание для ребенка пространства свободы выбора, ответственности и активности в условиях приоритета социальных и педагогических практик, ориентация на личные жизненные проблемы детей, помощь и поддержку ребенка в ситуации его собственной жизни;

− «самобытные векторы детского развития», которые не блокируются педагогическими технологиями;

− проблематизация «общего человеческого опыта» (а не его присвоение), как движущая сила развития ребенка;

− основу интеграции детей во взрослое сообщество составляет «творческое переосмысление» и проблематизация детьми «образа взрослости в качестве проекции их собственной будущности» [292].

К *организационно-педагогическим основам* развития межпоколенных взаимоотношений в детско-взрослых семейных сообществах нами отнесены: стратегическая педагогическая организация ДВСС в соответствии с моделями ДВСС; основные формы продуктивной организации совместной деятельности субъектов ДВСС; этапы совместной деятельности.

В параграфе 3.1 описаны и обоснованы модели ДВСС (преемственная, дискретная, корпоративная и инклюзивная), которые учитывают доминирующий тип культуры в сообществе, отношение членов сообщества к семейным традициям, ценностям и опыту прошлого, а также характер межпоколенного взаимодействия в сообществе.

В качестве основных форм продуктивной организации совместной деятельности субъектов ДВСС, вслед за Л.И.Уманским [394, с. 1-7], мы выделяем такие формы, как совместно-индивидуальная (деятельность отдельного участника ДВСС, результат которой является частью общего продукта; совместно-последовательная (результат предыдущего участника является предметом деятельности следующего и тд.); совместно-взаимодействующая (псогласованные действия участников ДВСС в процессе всего цикла совместной деятельности).

Приняв позицию заинтересованного, любознательного партнера, взрослый может придерживаться примерно следующей последовательности *этапов совместной с ребенком поисковой деятельности:*

1 этап – актуализация культурно-смыслового контекста, наводящего детей на постановку вопросов, проблем, касающихся определенной темы;

2 этап – обсуждение идей, предположений детей и взрослых по поводу возникающих вопросов и проблем;

3 этап – опытная проверка или предметно-символическая фиксация связей и отношений между обсуждаемыми предметами, явлениями;

4 этап – предложение детям материала, обеспечивающего продолжение исследования и свободной деятельности.

Наметив задачу для совместного выполнения, взрослый, как равноправный партнер, предлагает различные варианты и способы ее решения. Он исподволь «задает» развивающее содержание (новые знания, способы деятельности и т.д.); предлагает свою идею и свой результат для детской критики; проявляет заинтересованность в результате других, включается во взаимную оценку и интерпретацию действий участников, усиливает интерес ребенка к работе сверстников, поощряет содержательное общение, провоцирует взаимные оценки, осуждение возникающих проблем. На заключительном этапе работы оценка взрослым действий детей дается лишь косвенно, как сопоставление результата с целью ребенка. Для совместной деятельности характерен «открытый конец» – ребенок сам решает, закончил он исследование или нет, что дает ему возможность работать в своем темпе и чувствовать себя свободным и самостоятельным.

Изучение эффективности процесса развития межпоколенных взаимоотношений в ДВСС предполагает *определение критериев, показателей и индикаторов оценки* эффективности процесса развития межпоколенных взаимоотношений в ДВСС.

В качестве *критерия* выступает продуктивность как характеристика результата реализации педагогических стратегий развития ДВСС как коллективного субъекта на основе принципов ценностного единства, равноправия, сотрудничества и поддержки.

К показателям отнесены «эффект сближения» и «социальный эффект».

«Эффект сближения» рассматривается как интегративная характеристика системы межпоколенных взаимоотношений субъектов ДВСС, включающая ценностно-ориентационное единство представителей различных поколений: родителей, прародителей и детей, осуществляющих разные виды совместной деятельности, выполняющих различные роли в социально-значимых проектах. Признаками эффекта сближения являются достижение межличностного согласия, эмоциональной насыщенности и интенсивности межпокодленных контактов, улучшение социально-психологического климата в сообществе.

«Социальный эффект» характеризует общественную значимость совместной деятельности участников ДВСС, их межпоколенного взаимодействия, которое позволяет участникам ДВСС опосредованно влиять на других людей и другие сообщества.

В структуре показателей продуктивности межпоколенных взаимоотношений нами выделен ряд компонентов социального эффекта и эффекта сближения. Подробно данные компоненты раскрыты в параграфе 4.3 диссертации.

Обобщение вышеизложенного позволяет концепцию развития межпоколенных взаимоотношений в ДВСС представить в виде концептуально-методологической схемы (Рисунок 2).

Представленная концептуально-методологическая схема, включающая концептуально-методологические, организационно-педагогические и критериально-оценочные основы развития межличностных взаимоотношений в ДВСС может выступать теоретической базой для научного обоснования педагогических стратегий развития межпоколенных отношений в ДВСС, о чем пойдет речь в следующем параграфе.

Рисунок 2 – Концептуально-методологическая схема развития межпоколенных взаимоотношений в детско-взрослых семейных сообществах

3.3 Теоретическое обоснование педагогических стратегий развития межпоколенных взаимоотношений в детско-взрослых семейных сообществах

Анализ педагогических проблем развития межпоколенных взаимоотношений в ДВСС, изложенных в параграфе 3.1, позволяет констатировать, что результативность их решения во многом определяется качеством разработки, реализации педагогических стратегий, обеспечивающих успешность социализации и взаимодействия субъектов ДВСРС, степенью включенности в процесс продуктивного взаимодействия всех участников детско-взрослых семейных сообществ.

Несмотря на актуальность звучания, термин «*стратегия*» имеет длинную предысторию. Первоначально, в Древней Греции термин *strategos* отражал функции командующего армией, затем был перенесен на искусство командования. В IV веке до н.э. термин включал в себя уже различные навыки управления, а в III веке до н.э. означал умение сконцентрировать силы для достижения успеха, как в военной области, так и в других видах управленческой деятельности. Как отмечает F. Quinn, по мере общественного развития и усложнения конфликтов многие военные и государственные деятели начали изучать, приводить в систему и проверять на практике основные стратегические понятия. За небольшим исключением, обусловленным прогрессом современной техники, основные стратегические принципы были установлены и зафиксированы задолго до наступления нашей эры. Современные институты, как правило, лишь адаптируют и модифицируют их в соответствии с конкретными условиями и задачами.

В качестве важного компонента стратегии Д.Б. Куинн рассматривает программы, определяющие пошаговую последовательность действий, направленную на достижение главных целей. Они гарантируют правильное использование ресурсов, а также позволяют отслеживать динамику развития в

избранном направлении. Программы, детерминирующие дух и жизнеспособность системы в целом, автор называет *стратегическими программами* [208].

В логике нашего исследования педагогическая стратегия развития межпоколенных взаимоотношений в ДВСС представляет собой совокупность педагогических действий, направленных на перевод системы межпоколенных взаимоотношений в ДВСС из состояния сущего в состояние должное посредством актуализации творческого потенциала сообщества, приведения в движение всех его ресурсов, обеспечения всеобъемлющего, всестороннего взаимодействия его членов на основе общих целевых ориентиров продуктивной совместной деятельности, направленной на достижение высокого уровня развития системы межпоколенных взаимоотношений. Такое понимание стратегии позволяет выделить актуальный и перспективный уровень развития данной системы. Педагогическая стратегия направлена на трансформацию актуального состояния системы межпоколенных отношений в перспективное состояние за счет активизации как ресурсных возможностей ДВСС в целом, так и совокупности личностных потенциалов его членов, в частности.

В этом плане оценка актуального состояния системы межпоколенных отношений ДВСС предполагает не просто фотографию существующей в данный момент реальной действительности, не отпечаток объективного сущего, но и создание идеального образа будущего, должного. Этот образ преломляется в доверительных отношениях между детьми и взрослыми, в особой духовно-нравственной атмосфере семейного сообщества, ценностно-смысловом единстве, в продуктивном межпоколенном взаимодействии. Определение идеального образа должного уже в актуальном состоянии ДВСС позволяет наметить очертания такой стратегии, которая позволила бы перевести систему межпоколенных взаимоотношений в перспективное состояние за счет создания гибкого механизма продуктивного взаимодействия.

Следовательно, педагогическая стратегия рассматривается нами как долгосрочное, качественно определенное направление становления и развития ДВСС, включающее оптимальный выбор педагогических действий по

достижению стратегически значимой педагогической цели посредством актуализации личностного потенциала участников межпоколенных взаимоотношений, организации их продуктивного взаимодействия и использования необходимых педагогических ресурсов.

Педагогические стратегии определяют выбор основных направлений и способов достижения стратегических целей, конкретизируют педагогический замысел и определяют алгоритм действий по развитию межпоколенных взаимоотношений в ДВСРС.

Педагогические стратегии направлены на решение противоречий, возникающих между мотивами совместной деятельности взрослого и ребенка в реальных ситуациях их жизнедеятельности (внутрисемейное и межличностное общение в реальном и виртуальном информационном пространстве, интеракции в гетерогенной информационно-образовательной среде и др.). Педагогические стратегии позволяют конструировать поле активности совместного творчества членов ДВСС, побуждая их к поиску индивидуального способа решения жизненных проблем.

В предыдущих главах мы подробно рассмотрели положение о том, что ДВСС – это коллективный субъект, возникающий в процессе самоопределения, социализации, самоорганизации, согласования ценностей и смыслов детей, родителей, прародителей и педагогов, структурирующий на их основе всё происходящее в пространстве их жизнедеятельности (образовательные процессы, различные виды совместной деятельности, характер отношений и др.); порождающий динамику смыслов и способов бытия человека, актуализирующий человеческие качества участников сообщества и обеспечивающий «эффект сближения».

В процессе развития межпоколенных взаимоотношений в ДВСС возникают проблемы в межпоколенной коммуникации, кооперации, анализе опыта совместной деятельности и рефлексии семейно-родовых традиций, в создании целостной системы взаимодействия детей, родителей, прародителей и педагогов, которая находит отражение в структуре их социальных ролей. Для решения этих

проблем необходим оптимальный выбор и реализация педагогических стратегий развития межпоколенных взаимоотношений в условиях многообразия ДВСС. К таковым мы относим рефлексивно-диагностическая, информационно-ориентационная, коммуникативно-преобразующая, кооперативно-деятельностную стратегии.

Педагогическая стратегия предполагает разработку и осуществление ряда мер, обеспечивающих планомерное целенаправленное педагогическое влияние на процесс развития межпоколенных взаимоотношений в условиях многообразия ДВСС. Для нашего исследования важно определить, кто является агентом этого влияния, субъектом педагогической деятельности, обеспечивающим позитивные эффекты стратегии. На первом этапе такого рода деятельностью занимаются как профессиональные педагоги, работающие в образовательных организациях, так и педагоги-консультанты (коучи, супервизоры, тьюторы, модераторы), осуществляющие психолого-педагогическое сопровождение ДВСС в реальном и виртуальном пространстве. Дискуссионным представляется вопрос: являются ли профессиональные педагоги равноправными членами ДВСС, входят ли они в «кадровую» структуру сообщества или выступают внешними агентами педагогического влияния, хотя и являются участниками множества интеракций в системе межпоколенных и внутрисемейных взаимоотношений. С нашей точки зрения, педагоги непосредственно не входят в состав ДВСС, поскольку их не объединяют с членами сообщества ни общий семейный уклад, ни общие семейно-родовые связи и традиции. Вместе с тем педагоги тесно взаимодействуют с ДВСС и посредством реализации стратегий, спроектированных ими совместно с членами сообщества, могут существенно влиять на динамику межпоколенных взаимоотношений. При этом степень такого влияния во многом варьируются и зависит как от уровня профессиональных компетенций педагогов образовательных организаций и консультантов, так и от уровня доверительности их отношений со взрослыми и детьми, входящими в сообщество.

На втором этапе проектирование и реализация педагогических стратегий развития межпоколенных взаимоотношений перестает быть прерогативой только

педагогов-профессионалов. Последние начинают выступать в роли фасилитаторов групповых процессов, происходящих в семейном сообществе. Сами же педагогические стратегии интериоризируются прежде всего взрослыми (родителями и прародителями), входящими в ДВСС, принимаются во внутренний план жизнедеятельности сообщества, присваиваются его членами и становятся частью семейного воспитания. Такой нам представляется сложная диалектическая взаимосвязь внешних и внутренних субъектов педагогической деятельности, проектирующих и реализующих стратегии развития межпоколенных взаимоотношений.

Исходя из вышеизложенного, перейдем к раскрытию содержания отдельных стратегий и рассмотрим рефлексивно-диагностическую стратегию.

Рефлексивно-диагностическая стратегия основывается на диагностике и осознании членами ДВСС смысла действий, мотивации и потребности в целенаправленной преобразующей деятельности, приводящей к развитию процессов самоопределения, самоорганизации, самоутверждения, самореализации и саморегуляции субъектов детско-взрослых семейных сообществ, представителей разных поколений.

Для того, чтобы такое осмысление произошло, взрослые члены сообщества должны овладеть целым рядом диагностических процедур, которые позволят им проследить динамику развития межпоколенных взаимоотношений, выявить проблемы и причины потенциальных конфликтов, возникающих в этой сложной системе, определить точки напряжения и точки роста в межпоколенном взаимодействии. При этом следует заметить, что система межпоколенных взаимоотношений не является статичной, она постоянно видоизменяется, приобретает новые формы и очертания под влиянием множества факторов макро-, мезо- и микросреды. Поскольку ядро системы составляют взаимоотношения «родитель-ребенок», рефлексивно-диагностическая стратегия предполагает мониторинг процесса развития ребенка, выявление соответствия уровня его развития определенным нормативным показателям, обоснованным в психолого-педагогических исследованиях. Автором диссертации разработан ряд

оригинальных диагностических методик, позволяющих диагностировать, анализировать и корректировать процесс раннего развития ребенка и подсистему взаимоотношений «родитель-ребенок», которые впоследствии во многом будут определять характер и особенности развития межпоколенных взаимоотношений в ДВСС.

Помимо выявления проблем в процессе раннего развития ребенка, объектом диагностики и рефлексии могут быть:

– стереотипы, возникающие в сообществе по отношению к представителям разных поколений, и способы их преодоления;

– стиль общения и стиль воспитания в сообществе;

– ценностно-смысловые ориентиры сообщества и степень их согласованности у представителей различных поколений;

– отношение членов сообщества к семейно-родовым традициям, опыту прошлых поколений, изучению родословной;

– социально-психологический климат, духовная атмосфера в ДВСС, уровень совместных эмоциональных переживаний у представителей разных поколений;

– уровень продуктивного взаимодействия членов ДВСС с субъектами внешнего педагогического влияния (педагоги образовательных организаций, дополнительного образования, педагоги-консультанты).

Таким образом, рефлексивно-диагностическая стратегия направлена, во-первых, на определение уровня развития ДВСС и ее отдельных членов, в первую очередь детей раннего возраста и подростков, а также анализ показателей этого развития в соотнесении с условными нормативами; во-вторых, на выявление затруднений и проблемных точек как в процессе становления и развития ДВСС, так и в системе межпоколенных взаимоотношений и, наконец, в-третьих, на поиск оптимальных способов преодоления этих затруднений и проблем с целью придания позитивной динамики процессу межпоколенных взаимоотношений.

О.С. Анисимов [18] подчеркивает, что рефлексия необходима в том случае, когда в непосредственной деятельности человек сталкивается с затруднениями и

необходимо их преодолеть. Рефлексия как специально организованный анализ имеет, по утверждению автора, три этапа и включает следующие ее виды:

– исследовательскую рефлексию, направленную на детальную реконструкцию, восстановление реальной ситуации (процесса, действия), ее структурирование и фиксацию затруднений;

– критическую рефлексию, которая определяется как критерий, соответствующий произведенным действиям и предполагает проведение критического анализа, в ходе которого устанавливается несоответствие («разрыв») реальных действий критерию;

– проблемную рефлексию (или стадия переформирования), связанная с поиском критерия, позволяющего устранить «разрыв», то есть произвести переформирование первичной деятельности.

Для осмысления процесса укрепления межпоколенных взаимоотношений в условиях многообразия ДВСС важно учесть точку зрения О.А. Анисимова об уровнях развития деятельности человека в соответствии с уровнями рефлексивной его самоорганизации. Автор считает, что «на первом уровне – задачном – человек сводит ситуацию к определенному типу задач и вычленяет способ ее решения; второй уровень – промежуточный – связан с оперированием стратегическими проектами, которые позволяют иметь ориентиры в ситуационном проектировании своих и чужих действий, при этом проблематизация ограничивается сведением вопроса в задаче к более абстрактному вопросу о способе действия; третий – проблемно – задачный уровень – характеризуется его обращением к концептуальной базе построения стратегии или общего способа решения задач, предполагает высокую рефлексивно – мыслительную культуру», позволяющую оценивать успешность собственной деятельности с позиции субъекта ДВСС [18].

В.И. Слободчиков описывает ряд форм личностной рефлексии: помогающую, сравнивающую, определяющую и синтезирующую. Так, «помогающая рефлексия» в нашем исследовании связана с формированием у детей и родителей обобщенного представления о ДВСС, созданием эталонного

субъекта данного сообщества [369]. «Сравнивающая рефлексия» позволяет на основе оценки и сравнения себя с другими определять собственный статус «Я – субъект ДВСС». «Определяющая рефлексия» направлена на определение границ своих возможностей, позиционное самоопределение в совместной деятельности семейного сообщества через соотнесение своей компетентности с теми требованиями, которые выдвигают к ней другие члены сообщества, а также педагоги и общество, то есть на оценку степени личностной готовности к межпоколенному взаимодействию с позиции «Я – в деятельности». «Синтезирующая рефлексия» выстраивает во временной перспективе отношения между различными образами собственного «Я» и образами других членов сообщества, вследствие чего происходит перемещение смыслового центра с «деятельности для себя» на «деятельность для сообщества», то есть осуществляется идентификация детей и взрослых, представляющих различные поколения, с ДВСС как коллективным субъектом деятельности.

Таким образом, в контексте нашего исследования рефлексивно-диагностическая стратегия характеризуется осознанием субъектами ДВСС собственного опыта, выработкой критериев успешности межпоколенного взаимодействия, анализом изменений, происходящих в детско-взрослых семейных сообществах и в индивидуально-личностном развитии их членов. По отношению к содержанию деятельности ДВСС данная стратегия проявляется в диагностике и рефлексии процесса продуктивного взаимодействия членов ДВСС; корректировке целей и способов совместной деятельности. По отношению к ребенку она обнаруживается в умении налаживать адекватную обратную связь в системе «семья – ребенок»; в овладении участниками межпоколенных взаимоотношений методами рефлексии собственной деятельности и способами оценки ее успешности с позиции субъекта ДВСС.

Перейдем к рассмотрению информационно-ориентационной стратегии развития межпоколенных взаимоотношений в ДВСС. *Информационно-ориентационная стратегия* преследует несколько целей. Первой целью данной стратегии является ориентация членов ДВСС в многообразии возможностей,

предоставляемых современным рынком образовательным услуг в период, когда непрерывное образование становится семейной ценностью и активными участниками образовательных процессов становятся не только дети, но и взрослые. Второй целью информационно-ориентационной стратегии является создание своеобразных информационно-консультационных навигаторов для ориентации членов сообщества в потоках информации, связанной с педагогическим онлайн-консультированием по вопросам развития межпоколенных и внутрисемейных взаимоотношений, а также по вопросам раннего развития детей и другим проблемам семейных отношений.

Реализация первой цели предусматривает выявление релевантных источников получения информации об образовательных услугах; определение степени полноты и достоверности предоставляемой этими источниками информации; соотнесение объективных (сайты учреждений, официальная информация и др.) и субъективных (отзывы родителей, обучающихся и т.д.) оценок качества образования; определение соответствия предлагаемых образовательных услуг индивидуальным образовательным запросам детей и взрослых, входящих в сообщество.

В этом плане реализация информационно-ориентационной стратегии опирается на концепцию информационного маркетинга, который может быть рассмотрен в двух контекстах. В первом контексте информационный маркетинг может быть охарактеризован как маркетинг средствами информационных технологий, что близко к сущности понятия «интернет-маркетинг» (С. Бердышев, Т.А. Калюжнова, М.Е. Махалов, и др.). Во втором контексте, значимом для нашего исследования, информационный маркетинг трактуется как процесс, обеспечивающий оптимальное продвижение информации конечным пользователям (в нашем случае детям и взрослым, входящим в ДВСС) и формирование у них запросов на получение необходимой информации в различных сферах, а не только в образовании [42; 173; 259].

Опираясь на точку зрения Р. Гранта, мы полагаем, что эффективная информационно-ориентационная стратегия может осуществляться не только

путем успешного использования уже имеющихся в ДВСС ресурсов, но и за счет накопления новых коллективных знаний сообщества и личностных компетенций его членов. Особую роль в определении целей и технологий реализации информационно-ориентационной стратегии, а также в интерпретации ее результатов в современных социально-экономических условиях может играть концепция BIG DATA [112].

В русле нашего исследования данная концепция предоставляет технологические возможности анализировать огромные массивы данных о развитии межпоколенных взаимоотношений, а в некоторых проблемных областях (например, развитие детско-взрослых сообществ в России и за рубежом, межпоколенное взаимодействие, межпоколенные конфликты, возрастные стереотипы и т.д.) – весь мировой объём данных и вытекающих из этого психолого-педагогических последствий. В качестве основных параметров больших данных можно выделить «три V»: *объём* (англ. *Volume),* предполагающий величину объема получаемой информации; *скорость* (англ. *Velocity)* предполагающая как скорость прироста (например, количество и качество межпоколенных контактов), так и необходимость высокоскоростной обработки полученных данных о развитии межпоколенных взаимоотношений; *многообразие* (англ. *Variety)* предполагающее техническую возможность одновременной обработки структурированных и полуструктурированных данных о многообразии моделей ДВСС и системах межпоколенных взаимоотношений в этих сообществах.

Как было сказано выше, важной целью информационно-ориентационной стратегии является создание специальных навигаторов для ориентации членов ДВСС в различных источниках педагогического онлайн-консультирования в соответствии с их информационными запросами и личными предпочтениями. Следует отметить, что выбор оптимального источника онлайн-консультирования является весьма затруднительным из-за присутствия на рынке большого количества виртуальных консультационных услуг и огромного многообразия субъектов, оказывающего данные услуги. К таким субъектам можно отнести

профессиональных педагогов-консультантов, владеющих современными технологиями консультационного взаимодействия (например, специалист, осуществляющий педагогический инстаграм-коучинг), а также образовательные организации (прежде всего ДОУ) и учреждения социальной сферы (например, социально-реабилитационные центры), организующие для родителей регулярные онлайн-консультации по проблемам раннего развития ребенка, развития внутрисемейных и межпоколенных взаимоотношений.

Для осмысления возможностей информационно-ориентационной стратегии необходимо раскрыть сущность понятия педагогического онлайн-консультирования. *Педагогическое онлайн-консультирование* представляет собой область педагогического знания и консультационную практику, осуществляемую с помощью информационных технологий в виртуальном пространстве, организованное в дистантной форме взаимодействие между педагогом-консультантом (коучем, супервизором, тьютором, модератором и др.) и клиентом, направленное на разрешение проблем и внесение позитивных изменений в личностное развитие клиента, а также в систему его взаимоотношений с индивидами и группами, образующими различные виды реальных и виртуальных сообществ (семейных, профессиональных, творческих, спортивных и т.д.).

Объектами педагогического консультирования могут быть: во-первых, сопровождение процесса индивидуально-личностного развития ребенка и оказание ему консультационной помощи в разрешении проблем, связанных с учебно-познавательной и другими видами деятельности; во-вторых, оказание консультационных услуг различным субъектам социума, участвующим в воспитательно-образовательной деятельности (различные группы населения, включенные в систему непрерывного образования); в-третьих, научно-методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогов образовательных организаций и социальных учреждений; в-четвертых, консультирование семейных сообществ по вопросам развития межпоколенных и внутрисемейных взаимоотношений, предупреждение и разрешение семейных

конфликтов а также по проблемам раннего развития ребенка. Признавая важность всех перечисленных выше аспектов онлайн-консультирования, в нашей работе мы делаем акцент на последнем направлении консультирования, поскольку данное направление соответствует объекту и предмету нашего исследования.

Для практической реализации информационно-ориентационной стратегии могут быть использованы информационные справочные системы (ИСС), которые могут быть полезны для сбора, хранения и выдачи по требованию пользователя формализованной информации об источниках педагогического онлайн-консультирования. Информационно-справочная система обеспечивает быстрый поиск и предоставление сведений в удобном формате потребителю в соответствии с его специальным запросом. Особенностями построения современных информационно-справочных систем является не только увеличение многообразия предоставляемой ими информации, а также расширение форм и технологий представления необходимых данных (аудио, видео, интерактивная wiki среда, Instagram, Telegram и др.). При этом изменяются и технологии передачи поискового запроса (голосовой запрос, который реализуется в большинстве поисковых систем, автоматизированный диалог с пользователем и т.д.). Таким образом, информационно-ориентационная стратегия развития взаимоотношений предоставляет возможность членам сообщества осуществлять поиск с помощью современных информационных технологий, ресурсов и систем оптимальных источников информации об образовательных и консультационных услугах, оказываемых различными субъектами в реальном и виртуальном пространстве.

Перейдем к рассмотрению *коммуникативно-преобразующей стратегии* развития межпоколенных взаимоотношений в ДВСС. В основе определения данной стратегии лежит сущностная характеристика понятия «коммуникация» как предмета междисциплинарных исследований, представленная нами в параграфе 2.1 диссертации. Уточним его сущность с позиции педагогической стратегии. Понятие «коммуникация» в переводе с латинского (communication, от communico) означает: общаюсь, связываю, делаю общим [57]. В большом толковом словаре русского языка данный термин трактуется как путь сообщения,

линия связи [56]. В более обобщенном и широком смысле коммуникация рассматривается как обмен информацией между участниками межличностных взаимоотношений посредством общей системы символов (кодов), которые могут быть как вербальными, так и невербальными, когда, например, один из ее участников (взрослый) передает информацию (знания, идеи и т.д.), а другой (ребенок) принимает ее на уровнях понимания, усвоения и практической деятельности, то есть приводит в действие личностную коммуникацию. Коммуникация определяется нами как личностно-деятельностная, так как рассматривается как процесс и структура в мыследеятельности, то есть в взаимосвязи с личностно-деятельностным контекстом и интеллектуальными процессами (мышлением, пониманием, рефлексией). В связи с этим основной функцией личностно-деятельностной коммуникации как педагогической категории является становление социокультурной общности детей и взрослых при развитии индивидуальности каждого. Личностно-деятельностная коммуникация предполагает, как минимум, двух участников-коммуникаторов; ситуацию (или ситуации), которую один описывает, а другой стремится осмыслить и понять; тексты и информационные потоки, выражающие смысл ситуации; мотивы и цели, побуждающие субъектов обращаться друг к другу; семиотические или технические средства коммуникации.

Коммуникативно-преобразующая стратегия направлена на организацию *межпоколенного диалога* в ДВСС с использованием современных средств и каналов коммуникации, с целью внесения позитивных изменений в систему межпоколенного общения и в конечном счете преобразования ее в систему продуктивного коммуникативного взаимодействия представителей различных поколений, формирования у них коммуникативной культуры. В целом коммуникативную культуру членов ДВСС можно рассматривать как часть базовой культуры их личности, как средство создания богатого внутреннего мира, которые дают субъектам межпоколенных взаимоотношений возможность осуществлять коммуникационную деятельность в сообществе в пределах их коммуникативных способностей, возрастных особенностей и статусно-ролевых

позиций в ДВСС. Помимо этого, коммуникативную культуру ДВСС можно интерпретировать как систему внутрисемейных ресурсов, необходимых для эффективного коммуникативного действия в широком круге ситуаций межпоколенного взаимодействия в подсистемах «родитель-ребенок», «прародитель-родитель-ребенок». В современных детско-взрослых семейных сообществах получила распространение новая коммуникативная культура смешанного типа. Данный тип культуры интегрирует элементы традиционного культуры, основанной на доверительном межличностном общении членов сообщества при их непосредственном контакте (с использованием вербальных и невербальных средств коммуникации) и элементами новой цифровой культуры, предполагающей возможность сетевого межпоколенного взаимодействия в виртуальном пространстве. Рассмотрим более подробно понятие межпоколенного диалога, которое является ключевым для осмысления целеполагания коммуникативно-преобразующей стратегии. В социологических исследованиях межпоколенного диалога получили распространение коммуникативный и коммуникативно-дискурсивный подходы. Коммуникативный подход, наиболее значимый для нашего исследования, позволяет рассматривать межпоколенные связи как основу создания межпоколенного единства и позитивного преобразования системы межпоколенных взаимоотношений в ДВСС. Коммуникативно-дискурсивный подход в меньшей степени обладает преобразовательной функцией, ибо он лишь выявляет «языковую тематизацию разных поколений как полифоническую организацию временной перспективы» [46].

Межпоколенный диалог в ДВСС представляет собой свободный обмен мнениями, позициями и взглядами, представителей различных поколений, входящих в сообщество. Он опосредует межпоколенные связи, проявляется в многообразии внутрисемейных интеракций и отражается в ценностных ориентациях, определяющих общую смысловую направленность жизнедеятельности ДВСС. В межпоколенном диалоге встречаются коммуникативные культуры прошлого, настоящего и будущего. Как отмечал

М. М. Бахтин, «Чужие сознания нельзя созерцать, анализировать, определять, как объекты, вещи. С ними можно только диалогически общаться» [36, с. 289-290]. Опираясь на мнение Н. Лумана [238], который характеризовал роль коммуникаций в социальных системах, можно утверждать, что межпоколенный диалог является «результатом коммуникации для последующей коммуникации» [238 с. 167].

Коммуникативно-преобразующая стратегия сориентирована на диалог представителей разных поколений в ДВСС, который предполагает установление в процессе внутрисемейной коммуникации межличностного согласия, согласованности ценностных ориентиров и конкретных действий родителей, прародителей и детей, их способности совместно решать сложные жизненные, профессиональные, социальные и образовательные проблемы. Рассматриваемая стратегия направлена на повышение эмоциональной насыщенности и интенсивности межпоколенных контактов. Она влияет на содержание всех структурных компонентов коммуникативного акта: формирование потребностей и мотивов общения у представителей разных поколений; определение задач коммуникационного взаимодействия; передачу информацию и способы ее кодирования и декодирования, установление обратной связи между субъектами коммуникации.

Межпоколенных диалог строится на принципах паритетности, равных прав и возможностей. Он исключает так называемую «борьбу за коммуникационный канал», которая заключается в стремлении представителя одного поколения (как правило, старшего) навязать свои мнения, взгляды, представления членам ДВСС, принадлежащим к другому поколению (как правило, младшему), установить над ним безоговорочное главенство и доминирование, используя авторитарные меры внутрисемейного взаимодействия. В современных ДВСС часто возникает противоречие между естественной потребностью детей в межличностном общении со взрослыми и неготовностью представителей старшего поколения отказаться от авторитарного стиля межпоколенного взаимодействия и учитывать особенности современного социокультурного контекста, в рамках которого дети

чувствуют себя более компетентными в ряде областей новых знаний. Задача коммуникативно-преобразующей стратегии разрешить или, по крайней мере, сгладить возникающее противоречие в статусно-ролевых позициях членов сообщества, принадлежащих к разным поколениям, вооружить их новыми образцами коммуникативного поведения, исключающими авторитаризм, идеологическое давление, борьбу за главенство и доминирование в сообществе, игнорирование мнения и позиции партнера по межпоколенной коммуникации.

Следует отметить, что информационно-коммуникативное пространство ДВСС является неоднородным и содержит значительный объем закрытой для молодого поколения информации, табуированных сведений из истории предшествующих поколений, биографий родителей и прародителей (ошибки прошлого, криминальные и аморальные поступки, акты домашнего насилия). Чрезмерная закрытость информационно-коммуникационного пространства может разрушить ценностно-смысловое единство ДВСС, нарушить продуктивный межпоколенный диалог, значительно снизить интенсивность контактов между представителями различных поколений. В таких ситуациях коммуникативно-преобразующая стратегия должна помочь снять возникшее напряжение, побудить родителей и прародителей к рефлексивному анализу, обсуждению (а в ряде случаев осуждению) ошибок прошлого. Педагог-консультант с помощью рассматриваемой стратегии должен побудить взрослых не замалчивать негативный опыт прошлого, а извлекать из него уроки и определять векторы дальнейшего развития системы межпоколенных взаимоотношений в ДВСС.

Преобразуя систему межпоколенных взаимоотношений, рассматриваемая стратегия позволяет конструировать новую реальность, расширяя горизонты существующего бытия. Преобразовательная деятельность педагога-консультанта может осуществляться в двух аспектах: в реальном и идеальном. В первом случае происходит действительное изменение межпоколенных взаимоотношений, разрушаются возрастные стереотипы, сокращается количество конфликтов, интенсифицируются межпоколенные контакты. Такую деятельность педагога можно рассматривать как практическую преобразующую деятельность

профессионала. Однако, подчеркивая активное преобразующее начало деятельности педагога, следует заметить, что она имеет определенные ограничения, поскольку определенным образом вписывается в уже существующую действительность, что снижает возможность педагогического влияния на членов ДВСС. Во втором случае система межпоколенных взаимоотношений в сообществе изменяется лишь ментально, в воображении консультанта. Иными словами, речь идет о проектировочной преобразовательной деятельности педагога-профессионала. В русле нашего исследования использование коммуникативно-преобразующей стратегии предполагает органичный синтез двух видов преобразовательной деятельности (практической и проектировочной), что обеспечивает успех преобразований в системе межпоколенных взаимоотношений.

Значительным потенциалом с точки зрения реализации коммуникативно-преобразующей стратегии обладает педагогическое онлайн-консультирование, и в частности такие его формы, как вебинар, коммуникативный тренинг, прямой эфир в сети Интернет. Современные педагоги-консультанты используют не только виртуальные, но и реальные формы коммуникации с клиентами, в частности тематические завтраки для представителей семейных сообществ с элементами групповой дискуссии, ролевые интерактивные игры с элементами психодрамы. Технология вебинаров позволяет клиентам видеть и слышать друг друга, обмениваться данными и совместно обрабатывать их в интерактивном режиме, максимально приближая общение на расстоянии к реальному живому общению. С развитием технологии вебинаров получают развитие виртуальные классы и виртуальные консультационные бюро, которые позволяют организовать библиотеки контента, тематические архивы, консультационные материалы.

Результатом реализации коммуникативно-преобразующей стратегии должны стать такие позитивные изменения в системе межпоколенных взаимоотношений, как сокращение количества межпоколенных конфликтов, увеличение числа социальных и межличностных контактов между представителями разных поколений, улучшение социально психологического

климата в сообществе и эмоциональной насыщенности межпоколенной коммуникации, разрушение возрастных стереотипов, расширение средств и каналов реальной и виртуальной коммуникации.

Перейдем к рассмотрению кооперативно-деятельностной стратегии.

Кооперативно-деятельностная стратегия рассматривается нами в контексте теории корпоративной педагогики (диссертация, параграф 2.1). При этом кооперация в ДВСС условиях информационного многообразия определяется нами как содержательно-технологическое межличностное, межпоколенное взаимодействие, обеспечивающее развитие социальных качеств личности и включающее в себя: объединение знаний всех субъектов ДВСС для достижения общей цели за счет обогащения каждого при одновременном разделении между ними ролей; рефлексию процесса; использование опыта и знаний взрослых и детей как одного из источников информации. Кооперативно-деятельностная стратегия предполагает проектирование, организацию и анализ различных видов совместной деятельности ДВСС: образовательной, хозяйственно-трудовой, досуговой, художественной, спортивной и др.

Обобщение результатов исследований Ш.А. Амонашвили, В.Н. Куницина, А.Н. Тубельского, M. Deuntacha, R. Slavina и др. позволило к сущностным характеристикам кооперативно-деятельностной стратегии развития межпоколенных взаимоотношений в детско-взрослых семейных сообществах отнести: продуктивное взаимодействие детей и взрослых, их сотрудничество как ценность; обогащение социального опыта ребенка и взрослого за счет интеграции коллективных знаний субъектов детско-взрослого семейного сообщества, накопление опыта совместной деятельности; рефлексия процесса и результатов межличностного и межпоколенного взаимодействия [10; 214; 406; 485; 520].

Кооперативно-деятельностная стратегия в значительной степени опирается на концепцию кооперативного обучения, разработанную в США [194]. Согласно данной концепции, кооперация рассматривается как совместная работа малых групп, нацеленная на выполнение общей задачи, решение которой приводит к

результатам выгодным и полезным как лично каждому участнику деятельности, так и всей группе в целом.

Применительно к нашему исследованию совместные усилия членов ДВСС в процессе совместной деятельности мотивируются их стремлением к взаимовыгодному сотрудничеству и взаимной выгоде от успехов друг друга (успех взрослых приносит пользу детям, а успех детей полезен взрослым); признанием того, что все субъекты деятельности разделяют общие цели сообщества (дети и взрослые – члены одной команды); чувством гордости, связанной с успехами каждого члена сообщества. В ситуации кооперативного взаимодействия присутствует позитивная взаимозависимость целевых достижений субъектов ДВСС, которые понимают, что могут добиться успеха только при достижении своих целей другими членами сообщества, что делает сообщество сильным и успешным, а личность каждого члена сообщества-обогащенной новым социальным опытом.

Мы обратили внимание на то, что основными целями кооперативного обучения является развитие мыслительной способности участников совместной деятельности, развитие их навыков коммуникации и сотрудничества, а также развитие критического мышления, эмпатии, более высокому уровню терпимости и рефлексии в условиях многообразия.

Основными характеристиками внутрисемейной кооперации являются:

1. Позитивная взаимная зависимость представителей различных поколений, входящих в сообщество (positive interdependence).

2. Персональная ответственность детей и взрослых за выполнение принятых на себя обязательств, от которой зависит успех всего сообщества (personal accountability).

3. Приобретение членами ДВСС в процессе коллективной деятельности метакомпетенций (softskills, appropriate collaborative skills), позволяющим субъектам сообщества эффективно работать в команде, успешно строить адресную коммуникацию, руководить действиями других (лидерство), принимать решения, предупреждать и регулировать конфликты, владеть навыками медиации.

Кооперативно-деятельностная стратегия развития межпоколенных отношений в своем социальном аспекте созвучна кооперативной стратегии в социологии, которая в этой науке рассматривается как одна из традиционных и фундаментальных категорий. В социологии кооперации или сотрудничеству придается значение закона природных и социальных явлений, и подобное сотрудничество рассматривается как один из главных принципов, на котором строится общество. В истории социологии делались попытки интерпретировать общество, используя кооперативный принцип. К таким направлениям историко-социологических исследований можно отнести: кооперативное сотрудничество в отличие от конкурентной борьбы за существование (Г. Спенсер, Л. Мечников), исследования форм помогающего поведения (соседские общины, коллективные хозяйства, неэкономические гуманитарные организации), определение кооперации как основного принципа социалистической организации труда (Р. Оуэн, В.И. Ленин), особой кооперативной республики (Нимская школа). Всовременной социологии также отдается приоритет теории кооперативного действия в отличие от теории рационального действия, концепции символического интеракционизма и др. (В.Т. Дронов) [373; 300; 223].

Если в социологии кооперация рассматривается в трех ипостасях (совместная деятельность, групповая форма собственности, особая социальная организация общества), то для кооперативно-деятельностной стратегии важен первый аспект – совместная деятельность членов ДВСС. Для успешного развития системы межпоколенных взаимоотношений в ДВСС, с нашей точки зрения, важен «эффект кооперации» – социальной силы, действующей как целостный организм и субъект. В кооперации членов ДВСС также развивается дополнительная социальная сила, складывается целое, большее суммы своих частей, то есть возникает синергетический эффект, как результат совместной деятельности представителей различных поколений [URL: https://zinref.ru/000_uchebniki/01200filosofia/001_lekcii_filosofia_01/657.htm].

Кооперативно-деятельностная стратегия развития межпоколенных взаимоотношений опирается на идеи деятельностного подхода в педагогике и

психологии (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.) [88; 224; 350]. Суть воспитания, с точки зрения деятельностного подхода, заключается в том, что особое внимание придается совместной деятельности детей со взрослыми в реализации вместе выработанных целей и задач. Представители старшего поколения не подают детям готовые образцы нравственной и духовной культуры, а совместно с ними ведут поиск норм и законов жизнедеятельности детско-взрослого сообщества. Деятельностный подход ориентируется на сенситивные периоды развития детей, в которые они более чувствительны к усвоению языка, освоении различных способов общения и деятельности, предметных и умственных действий. Такая ориентация во многом определяет формы и методы совместной деятельности детей и взрослых в рамках ДВСС. Кооперативно-деятельностная стратегия позволяет включить представителей различных поколений ДВСС в различные формы совместной деятельности, которые условно можно разделить на две группы – внешние и внутрисемейные. К внешним формам можно отнести такие виды семейного сотворчества, которые проецируются вовне и осуществляются в образовательных организациях, где обучаются дети, в центрах дополнительного образования и в других социальных институтах. В качестве примера можно привести такие формы совместной деятельности взрослых и детей, как: общественные форумы знаний, творческие отчеты по предметам, праздники знаний и творчества, турниры знатоков, совместные олимпиады, социальные проекты и общественно-значимые акции (Книга памяти, Бессмертный полк и др.) К внутренним формам межпоколенной кооперации можно отнести различные виды трудовой, досуговой, художественно-творческой, спортивно-оздоровительной и туристической деятельности (семейные праздники, художественно-декоративное творчество, семейные путешествие, образовательный тур, турпоход и тд.).

Завершая рассмотрение педагогических стратегий, следует отметить, что их проектирование основывалось на:

– интеграции аксиологического, системно-синергетического, интеграционного и информационно-маркетинговых подходов в качестве базового методологического основания исследования в условиях многообразия ДВСС;

– выделении информационно-маркетингового подхода как системообразующего фактора оптимизации процессов укрепления межпоколенных взаимоотношений посредствам педагогического онлайн-консультирования в условиях многообразия;

– конкретизации концепции развития межпоколенных взаимоотношений в условиях многообразия ДВСС и информационного многообразия на основе принципов продуктивности, кооперации и синергизма.

Выводы по третьей главе

1. На основе обобщения результатов концептуально-методологического анализа процесса развития детско-взрослых семейных сообществ определены ключевые категории научного исследования. К ним отнесены понятия «детско-взрослое семейное сообщество (ДВСС)», модели ДВСС.

2. Обобщение различных функций (индивидуальных и общественных) семьи, позволяет рассматривать ее как сложную систему социального функционирования человека в которой находятся во взаимосвязи жизнедеятельность родителей, прародителей, детей и родовых традиций.

Можно выделить различные уровни семейного сообщества: когнитивный уровень (познавательный интерес, коллективное знание); деятельностный (совместная деятельность, событийность, духовная общность представляют ценность для членов ДВСС); аффективный уровень (сопричастность, схожесть интересов и уклада жизни).

3. Характерными особенностями ДВСС являются: гармоничный характер взаимоотношений современных детей, родителей и прародителей, когда ребенок выступает не только как представитель сообщества детей и взрослых, но и является носителем родовых традиций; система «ребенок-родитель-прародитель» как единый субъект психолого-педагогических взаимоотношений; принятие

родителями, прародителями и детьми друг друга, соблюдение родовых традиций, интерес к изучению и знанию своей родословной; наличие совместной деятельности по разработке и реализации межпоколенных проектов и семейных событий, а также установление связей с другими сообществами.

4. *Детско-взрослое семейное сообщество* – это особая форма объединения детей, родителей и прародителей, характеризующаяся сложной неформальной системой устойчивых и изменяющихся межпоколенных взаимоотношений, наличием взаимодополняемых статусно- ролевых позиций детей и взрослых, полисубъектностью, совместным бытием, специфическим укладом семейной жизни и родовыми традициями.

5. В качестве оснований для определения типологии детско-взрослых семейных сообществ мы выделили: доминирующий тип культуры в семейном сообществе; отношение представителей молодых поколений к семейным традициям, ценностям и опыту прошлого; характер межпоколенного взаимодействия в семейном сообществе.

В соответствии с выделенными основаниями, определены модели ДВСС: *преемственная, дискретная, корпоративная и инклюзивная.*

Преемственную модель ДВСС характеризует прямой тип культурного наследования, когда старшие поколения (родители, прародители) передают свой опыт, знания, семейные ценности и установки представителям молодых поколений. В таких ДВСС складывается уважительное, бережное отношение к семейным традициям, опыту прошлого.

Для *дискретной модели* характерен префигуративный тип культуры, когда в значительной степени прерывается традиционный тип культурного наследия и в значительной степени нарушается преемственность межпоколенный связей. Опыт старшего поколения не доминирует в жизнедеятельности нового поколения. Молодежь оказывается более информированной и компетентной, чем взрослые.

В *корпоративной модели* дети и взрослые на паритетной основе взаимно обогащают и обучают друг друга. С одной стороны, в корпоративной модели сохраняется бережное отношение к традициям и социальному опыту

предшествующих поколений, принимается всё то ценное из опыта прошлого, что может быть успешно адаптировано к современным реалиям. Это сближает рассматриваемую модель с преемственной моделью. С другой стороны, нарабатывается новый опыт, позволяющий детям и взрослым иметь высокие статусно-ролевые позиции в современном обществе. Эти процессы придают определённую динамику межпоколенным взаимоотношениям в сообществе, наполняют их новыми смыслами.

Инклюзивная модель формируется в условиях многообразия, когда в систему межпоколенных взаимоотношений включаются дети и взрослые, имеющие те или иные отличительные признаки (состояние здоровья, кровное родство, культурно-этнические особенности и др.), воспринимаемые не только как к данности, но и как к ценности, которая может обогатить культурно-образовательный потенциал сообщества. Доминирующим типом культуры в сообществе является инклюзивная культура, которая представляет собой особую систему межпоколенных и внутрисемейных взаимоотношений в сообществе, основанную на признании всеми его субъектами ценностей и принципов инклюзии, позволяющих членам сообщества эффективно взаимодействовать в рамках безопасного демократического пространства, в котором обеспечиваются равные права и возможности детей и взрослых, входящих в сообщество.

6. На основе осмысления основных характеристик современных теорий детства и моделей детско-взрослых семейных сообществ, а также тенденций развития межпоколенных взаимоотношений в условиях современной цифровой образовательной среды и информационного многообразия разработана и обоснована *концепция развития межпоколенных взаимоотношений в детско-взрослых семейных сообществах,* включающая концептуально-методологические, организационно-педагогические и критериально-оценочные основы развития межличностных взаимоотношений в ДВСС.

Концептуально-методологические основы представлены методологическими подходами (аксиологическим, системно-синергетическим, интеграционным), принципами (многообразия, кооперации и синергизма) и

теориями (теорией социальных и родовых сообществ, теорией продуктивного образования, теорией открытого образования).

Организационно-педагогический блок включает модели (преемственную, дискретную, кооперативную и инклюзивную), формы (совместно-индивидуальную, совместно-последовательную, совместно-взаимодеятельностную) и направления педагогического сопровождения (аналитико-проектирующее, консультирующее, организационно-стратегическое, координирующее).

В качестве критерия изучения эффективности процесса развития межпоколенных отношений в ДВСС выступает продуктивность – характеристика результата процесса развития межпоколенных отношений в ДВСС как творческого продукта (развитие коллективного субъекта) в процессе реализации ценностных оснований единства, равноправия, сотрудничества и поддержки.

К показателям оценки эффективности развития межпоколенных отношений в ДВСС отнесены: «эффект сближения» (интегративная характеристика системы межпоколенных взаимоотношений участников ДВСС, включающая ценностно-ориентационное единство представителей различных поколений (родителей, прародителей и детей), осуществляющих разные виды совместной деятельности, выполняющих различные роли в социально-значимых проектах) и «социальный эффект» (влияние, которое оказывает организованная продуктивная совместная деятельность на участников ДВСС и опосредованно через них на других людей и другие сообщества).

Индикаторами оценки определены: социальные нормы доверия друг другу представителей различных социальных групп, религиозных и национальных культур; успешная социализация субъектов ДВСС; интеллектуальные и эмоциональные изменения; удовлетворенность совместной деятельностью и социальным статусом; рост числа клиентов, обратившихся за услугами; успех, признание, уважение.

7. Определены педагогические стратегии развития межпоколенных взаимоотношений в ДВСС, учитывающие особенности моделей семейных ДВС.

Рефлексивно-диагностическая – основывается на диагностике и осознании членами ДВСС смысла действий, мотивации и потребности в целенаправленной преобразующей деятельности, приводящей к развитию процессов самоопределения, самоорганизации, самоутверждения, самореализации и саморегуляции субъектов детско-взрослых семейных сообществ, представителей разных поколений

Информационно-ориентационная стратегия преследует несколько целей. Первой целью данной стратегии является ориентация членов ДВСС в многообразии возможностей, предоставляемых современным рынком образовательным услуг в период, когда непрерывное образование становится семейной ценностью и активными участниками образовательных процессов становятся не только дети, но и взрослые. Второй целью иформационно-ориентационной стратегии является создание своеобразных информационно-консультационных навигаторов для ориентации членов сообщества в потоках информации, связанной с педагогическим онлайн-консультированием по вопросам развития межпоколенных и внутрисемейных взаимоотношений, а также по вопросам раннего развития детей и другим проблемам семейных отношений.

Коммуникативно-преобразующая стратегия направлена на организацию межпоколенного диалога в ДВСС с использованием современных средств и каналов коммуникации, с целью внесения позитивных изменений в систему межпоколенного общения и в конечном счете преобразования ее в систему продуктивного коммуникативного взаимодействия представителей различных поколений, формирования у них коммуникативной культуры.

Кооперативно-деятельностная стратегия – предполагает проектирование, организацию и анализ различных видов совместной деятельности ДВСС: образовательной, хозяйственно-трудовой, досуговой, художественной, спортивной и др.

В рамках описания коммуникативно-преобразующей стратегии раскрыто одно из ведущих понятий исследования п*едагогическое онлайн-консультирование, которое* представляет собой область педагогического знания и

консультационную практику, осуществляемую с помощью информационных технологий в виртуальном пространстве, организованное в дистантной форме взаимодействие между педагогом-консультантом (коучем, супервизором, тьютором, модератором и др.) и клиентом, направленное на разрешение проблем и внесение позитивных изменений в личностное развитие клиента, а также в систему его взаимоотношений с индивидами и группами, образующими различные виды реальных и виртуальных сообществ (семейных, профессиональных, творческих, спортивных и тд.).

ГЛАВА 4. ТЕОРЕТИКО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ МЕЖПОКОЛЕННЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В ДЕТСКО-ВЗРОСЛЫХ СЕМЕЙНЫХ СООБЩЕСТВАХ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО МНОГООБРАЗИЯ

4.1 Диагностическое исследование педагогических проблем развития межпоколенных взаимоотношений в детско-взрослых семейных сообществах

В параграфе на основе проведенного анализа нормативно-правовых документов, федеральных целевых программ, программ развития образования в Новгородской области, материалов международных и федеральных проектов, результатов экспериментального исследования соискателя по авторской диагностической развивающей методике «Межпоколенные взаимоотношения в детско-взрослых семейных сообществах» сформулированы проблемы, актуализирующие процесс развития межпоколенных взаимоотношений в ДВСС.

В данном контексте представлено диагностическое исследование проблемы по материалам нормативно-правового сопровождения федеральных и региональных целевых программ по Новгородской области; рефлексии федеральных проектов («Развитие педагогической компетентности специалистов в сфере деятельности «человек-человек», «Тенденции и потенциальные возможности развития межпоколенных отношений в территориальных детско-взрослых сообществах», «Становление и развитие педагогической метатеории управления многообразием в образовательных системах»), участником которых был автор; результатов проблемного анализа диагностического исследования компетенций руководителей, педагогов и родителей в процессе взаимодействия образовательной организации и семьи. Развитие межпоколенных взаимоотношений в детско-взрослых семейных сообществах обусловлено не только глобализацией и информатизацией общества, но и государственными нормативными документами, федеральными и региональными целевыми программами, направленными на поиск путей решения проблемы современного

детства, развития межпоколенных взаимоотношений в детско-взрослых семейных сообществах; не только изменением общественных потребностей, но и рядом государственных нормативных правовых документов и федеральных целевых программ, направленных на поиск путей решения проблемы взаимоотношений детей и взрослых.

Так, например, в Указе Президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года (от 7 мая 2018 года) и государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» (2018–2024 гг.) в качестве одного из приоритетов развития образования выделено «повышение мотивации обучающихся к обучению, вовлеченности их в образовательный процесс» и «формирование эффективной системы поддержки и развития способностей и талантов детей», «создание условий для раннего развития детей», «реализация программы психолого-педагогической, методической и консультативной помощи родителям детей, получающих дошкольное образование в семье», «создание условий для развития наставничества, поддержки общественных инициатив и проектов, в том числе в сфере добровольчества (волонтерства) [410; 110], реализация федеральных проектов «Успех каждого», «Современные родители» [413; 412]. Особое внимание в данных документах уделено развитию детей раннего возраста, их духовно-нравственному воспитанию, психолого-педагогической и методической поддержке семей, актуализация проблемы организации детско-взрослых сообществ и развития межпоколенных отношений.

В соответствии с Федеральными профессиональными стандартами («Специалист по работе с семьей», «Специалист в области воспитания», «Педагог», «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» и др.) [340; 339] формируются компетенции педагогов общеобразовательных организаций и создаются условия для активизации потенциала семей, разработки социально-педагогических проектов и внедрения их в работу с разными типами семей, проведение консультирования педагогов по вопросам сопровождения семей, реализация различных форм работы с детьми и их семьями по месту

жительства, построение комфортной образовательной среды. Особое значение в определении компетенций педагога придается формированию у них способностей к организации детско-взрослых сообществ.

В материалах федерального проекта «Тенденции и потенциальные возможности развития межпоколенных отношений в территориальных детско-взрослых сообществах» [386] подчеркивается значимость взаимодействия с представителями различных возрастов в связи с тем, что межпоколенное взаимодействие зачастую строится на основе возрастных стереотипов, представляемых средствами массовой информации образов.

Как убедительно доказывают Певзнер М.Н., Шерайзина Р.М., Александрова М.В., Тращенкова С.А. и др., становление территориальных детско-взрослых сообществ способствует развитию межпоколенных взаимоотношений, о чем свидетельствуют существующие практики межпоколенного взаимодействия, широко представленные в российских и зарубежных публикациях [386].

В материалах проектов отмечается, что к основным проблемам в построении диалога между представителями поколений относятся: неадаптированность к изменениям, происходящим в социально-психологических характеристиках современных детей и взрослых; нереагирование на необходимость поиска путей продуктивного взаимодействия между представителями разных поколений не только в отдельно взятом детско-взрослом семейном сообществе, но и в целом – в мировом сообществе; не готовность родителей и педагогов к совместной деятельности по формированию общечеловеческих ценностей, чувства солидарности и соучастия всех субъектов детско-взрослых сообществ, рассматривая их как «со-бытийную общность», которая представляет собой встречу представителей разновозрастных сообществ, конструирующих совместными усилиями свое бытие на основе непрерывного поиска общих ценностей и смыслов «сопереживания, взаимоприятия, взаимопонимания друг друга».

Как было определено и обосновано в параграфе 3.2 диссертации, основным критерием оценки эффективности процесса развития межпоколенных

взаимоотношений в детско – взрослых семейных сообществах является его продуктивность, а показателями – «эффект сближения» и «социальный эффект».

Проведенный анализ также обозначил необходимость расширения деятельности современных образовательных организаций в направлении развития межпоколенных взаимоотношений; выстраивания системы психолого – педагогического сопровождения семей, имеющих детей раннего возраста; разработки и реализации педагогических стратегий продуктивного взаимодействия в системах «педагог – ребенок – семья», «ребенок – семейное сообщество», «педагог общего образования – педагог дополнительного образования – ребенок – взрослый», определение содержания и механизма развития инстаграм-аккаунтов в моделировании межпоколенных взаимоотношений в условиях многообразия виртуальных сетевых разновозрастных сообществ; становление системы стимулирования и мотивации субъектов ДВСС к продвижению образовательных услуг, привлекательных для представителей разновозрастных групп и сообществ; внесение изменений в программы подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов, родителей, тьюторов детско-взрослых семейных сообществ в контексте развития их компетентностей в области организации продуктивного взаимодействия представителей разных поколений. В целях уточнения полученных выводов нами были проведены диагностические исследования взаимодействия педагогов, родителей, прародителей и детей, что позволило выявить существующие проблемы во взаимоотношениях педагогов и детей, родителей и детей, педагогов и родителей в детско-взрослых семейных сообществах.

Для решения задач проблемно-диагностического анализа были разработаны анкеты, вопросы для интервью, а также использовались материалы авторской диагностической методики «Межпоколенные отношения в детско-взрослых семейных сообществах». Нами были определены следующие основные задачи диагностического исследования:

1. Определение готовности педагогов, родителей, прародителей к продуктивным межпоколенным взаимоотношениям.

2. Исследование социально-психологических характеристик субъектов ДВСС.

3. Исследование готовности субъектов ДВСС к овладению онлайн-технологиями продуктивного взаимодействия участников ДВСС.

4. Анализ проблем межпоколенных взаимоотношений в ДВСС.

В качестве критерия оценки процесса развития ДВСС нами была определена продуктивность данного процесса.

При этом продуктивные проявления личности, вслед за А.Г. Асмоловым и В.А. Петровским, мы рассматривали как «процессы активности, в которых личности приходится осуществлять выбор (А.Г. Асмолов) между различными мотивами, позициями и ролями, отыскивать и создавать приемы и средства для овладения своим поведением», а также преобразования, «личностные вклады (В.А. Петровский), которые личность своими действиями вносит в смысловую сферу других людей и культуры», то есть преобразования себя и преобразования других [29; с. 214]; [318, с. 112]. Обобщая вышесказанное необходимо отметить, что продуктивность межпоколенных взаимоотношений субъектов детско-взрослых семейных сообществ – это результат совместной деятельности педагогов, родителей, прародителей и детей, основанной на диалоговом общении и обеспечивающий получение творческого продукта, основной мерой которого выступает развитие самого коллективного субъекта деятельности.

В качестве индикаторов оценки продуктивности процесса развития межпоколенных взаимоотношений в ДВСС выступают:

– у детей – качества личности (самостоятельность, инициатива, ответственность, социальная активность, стремление к жизненному самоутверждению), отношение ко взрослым;

– у педагогов – ментальность, мотивация и ответственность за качество работы на уровне взаимодействия с детьми, родителями и другими взрослыми; позиция сотрудничества (совместной партнерской деятельности взрослого и ребенка на основе продуктивного взаимодействия); умение создать ситуацию успеха у ребенка, развитие личностных качеств и уровня их социальной

активности, умение организовать методическое и ресурсное обеспечение деятельности сообществ; нацеленность на личностный успех и успех ДВСС;

– у родителей – отношение к ДВСС; социальная активность, приобщение к новой партнерской позиции, развитие личностных качеств; понимание значимости межпоколенных связей, ожидание успешности своего ребенка;

– на уровне сообщества – развитие имиджа ДВСС, его статуса в социуме; открытость; разработка социальных проектов, востребованных ДВСС и социумом; установление связей с социальными партнерами; система самоуправления, укрепление межпоколенных связей.

В соответствии с поставленными задачами было проведено дистанционное экспериментальное исследование в семи территориях России (Великий Новгород и Новгородская область, Петрозаводск, Псков, Москва Московская область, Санкт-Петербург). В констатирующем эксперименте принимало участие 1563 человека, из них 223 ребенка и подростка, 820 педагогов, 520 родителей. В ходе констатирующего эксперимента была изучена готовность педагогов и родителей к развитию межпоколенных взаимоотношений в процессе продуктивного взаимодействия в ДВСС (Приложение 1, Приложение 2, Приложение 3, Приложение 4).

На первом этапе констатирующего эксперимента изучался уровень знаний педагогов и родителей о сущностных характеристиках в процессе межпоколенных взаимоотношений с помощью методов анкетирования и ранжирования. Педагогам и родителям контрольной и экспериментальной групп была предложена составленная нами анкета, включающая три блока вопросов. С помощью первого блока вопросов выявлялся уровень теоретических знаний педагогов и родителей в области межпоколенных взаимоотношений; второго – значимые личностные качества и особенности межпоколенных взаимоотношений в процессе продуктивного взаимодействия; третьего – уровень готовности педагогов и родителей к взаимодействию «педагог-родитель-ребенок» в технологии онлайн-консультирования (Приложение 5).

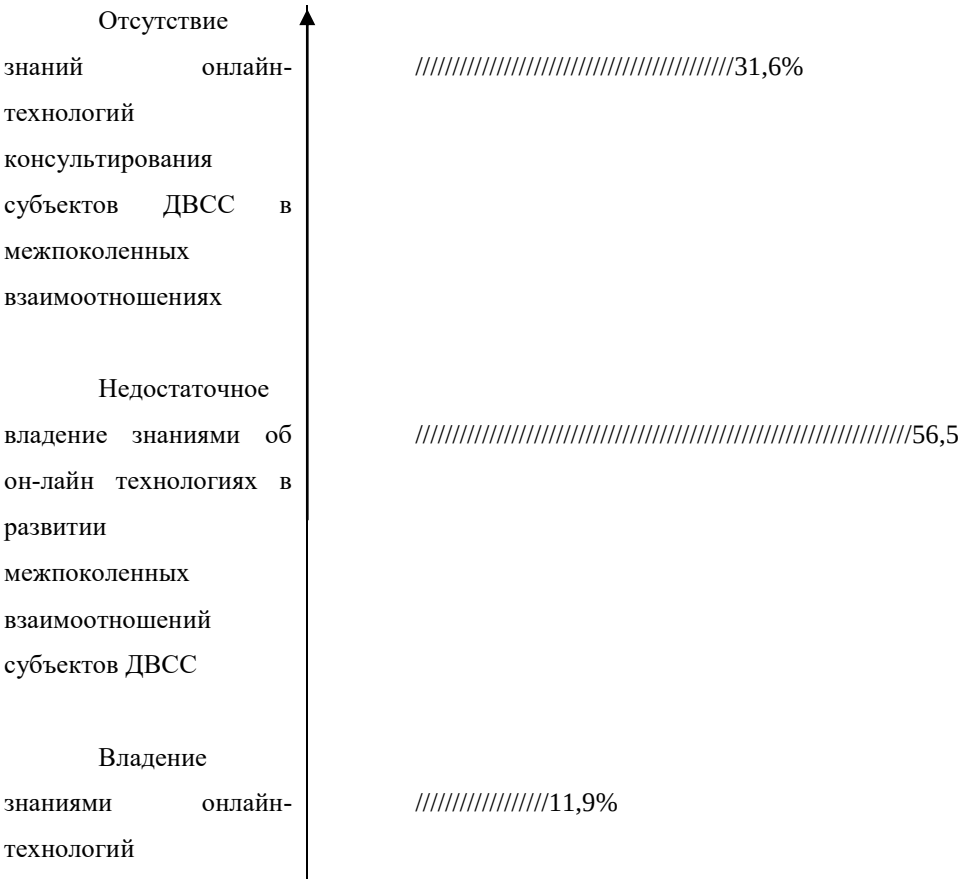
Мы полагали, что вопросы первого блока позволят нам выяснить, насколько правильно педагоги и родители понимают, что такое «межпоколенные взаимоотношения в процессе продуктивного взаимодействия». Второй вопрос показал, что педагоги с разным стажем работы в образовательных организациях и родители разного возраста понятие «межпоколенные взаимоотношения в процессе продуктивного взаимодействия» трактуют по – разному: педагоги и родители со стажем 5 лет – как «обмен мыслями, чувствами и переживаниями» (25%); со стажем от 5 до 25 лет – как «специально организованный процесс, ведущей целью которого является развитие личности» (30%); со стажем более 25 лет – как «раскрытие, демонстрацию и передачу личностного опыта педагога родителю» (20%), со стажем более 30 лет – как «учет индивидуальных возможностей и способностей» (25%). Полученные результаты демонстрируют недостаточный уровень понимания сути понятий «межпоколенные взаимоотношения» и «взаимодействие». Показательным является тот факт, что только каждый четвертый опрошенный нами взрослый понимает сущность этих понятий.

В ходе анкетирования педагогам и родителям было предложено ответить на вопрос «Что вы понимаете под межпоколенными взаимоотношениями в процессе продуктивного взаимодействия?». Респондентами были представлены следующие ответы: процесс взаимодействия, направленный на развитие активности ребенка, родителя, педагога – 20%, взаимодействие, в котором необходимо учитывать индивидуальные особенности и личностные качества педагога, родителя – 26%; работа педагога с каждым ребенком, родителем индивидуально – 11%; индивидуализация личности ребенка, раскрытие его возможностей – 24%; выбор приемов и средств совместной деятельности с учетом проблем воспитания – 18%; обмен действиями между субъектами с целью преобразования себя и преобразования других, оказания взаимного влияния – 10%; обеспечение ведущей роли педагога, который организует совместную деятельность с родителями, с детьми и участвует в ней – 11%.

Таким образом, анализ ответов на данный вопрос показал, что только 21% респондентов в развитии межпоколенных взаимоотношений в процессе продуктивного взаимодействия видят роль педагога, родителей и детей и значимость взаимного влияния в системе «педагог – родители – прародители – дети».

На Рисунке 4 отражены результаты анкетирования субъектов ДВСС (педагоги, родители, прародители, дети) по вопросу владения знаниями технологий онлайн-консультирования субъектов ДВСС. Отсутствие знаний об онлайн-технологиях развития межпоколенных взаимоотношений отмечено у 31,6% респондентов, недостаточное владение знаниями о данных технологиях – у 56,5%, владение знаниями о технологиях развития межпоколенных взаимоотношений в системе «ребенок – родитель – прародитель» показали только 11,9% субъектов ДВСС.

Таким образом, анализ ответов на данный вопрос показал, что только 11,9% владеют знаниями об онлайн-технологиях в системе «ребенок – родитель – прародитель» (Рисунок 3).



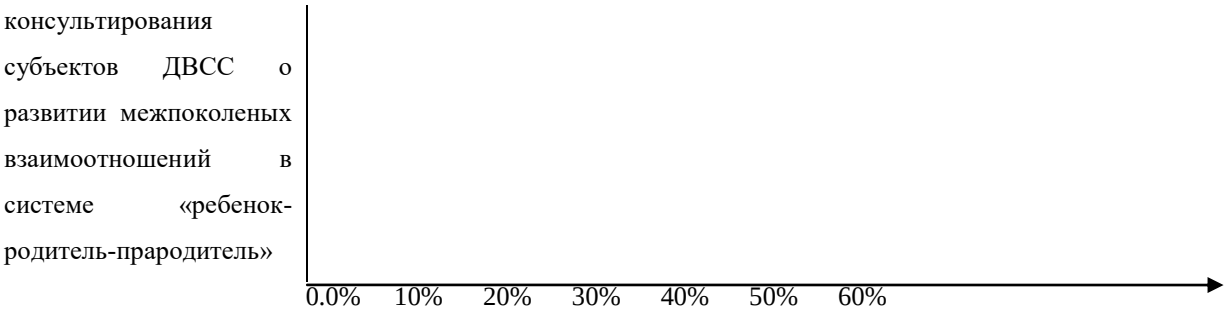
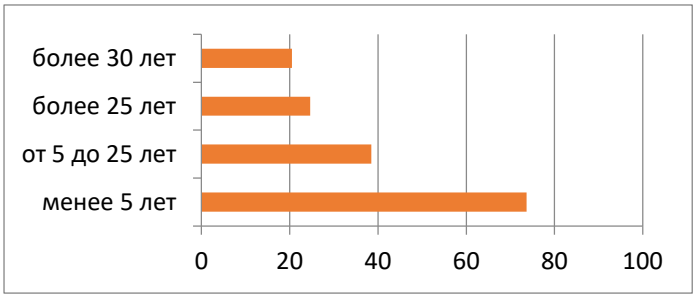


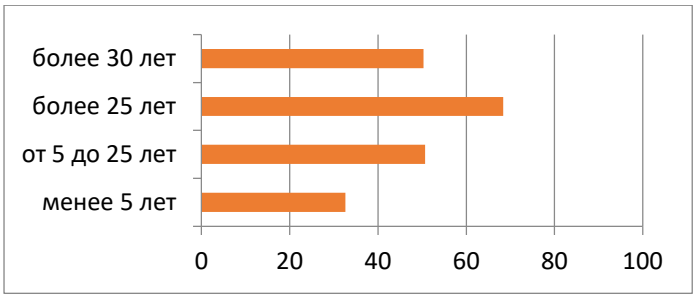
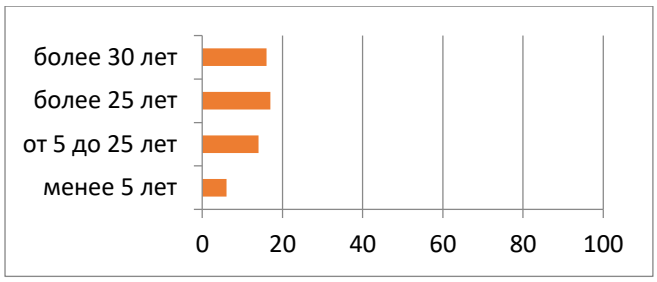
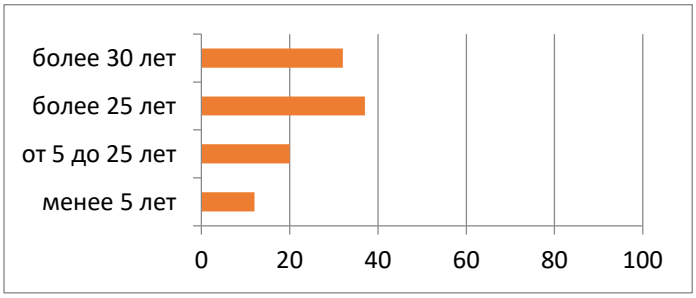
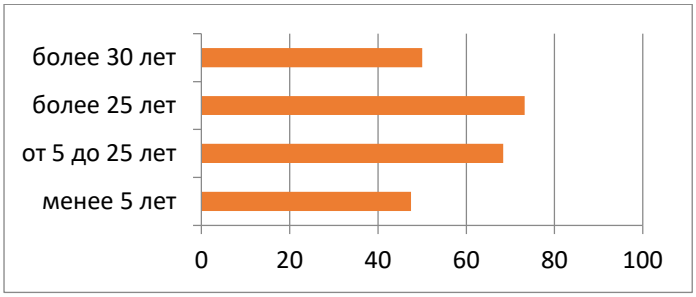
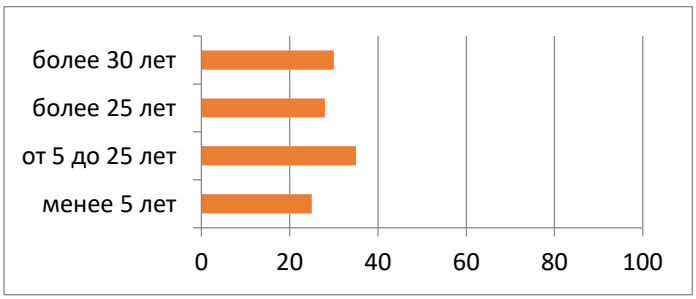
Рисунок 3 – Диаграмма уровня владения субъектами ДВСС знаниями онлайн-технологий консультирования развития межпоколеных взаимоотношений в системе «ребенок – родитель – прародитель» (в процентах)

Второй блок анкеты позволил выявить профессионально значимые личностные качества педагогов, которыми они должны обладать для осуществления продуктивного взаимодействия с родителями, прародителями и детьми.

С этой целью был задан вопрос: «Какие качества личности педагога вы считаете определяющими для развития межпоколенных взаимоотношений в системе «ребенок – родитель – прародитель?». Результаты ответов представлены на Рисунке 4.

Качество личности педагога	%	Стаж
Стремление к самосовершенствованию в решении проблемы межпоколенных взаимоотношений	20,5 24,6 38,5 73,7	



Педагогическое мастерство в проектировании взаимоотношений с родителями, прародителями и детьми	50,3 68,4 50,7 32,6	
Объективность и требовательность	16 17 14 6	
Открытость, искренность во взаимоотношениях с родителями, прародителями и детьми	32 37 20 12	
Интерес к процессу развития межпоколенных взаимоотношений	50 73,2 68,4 47,5	
Уважение к личности ребенка, родителей и прародителей	30 28 35 25	

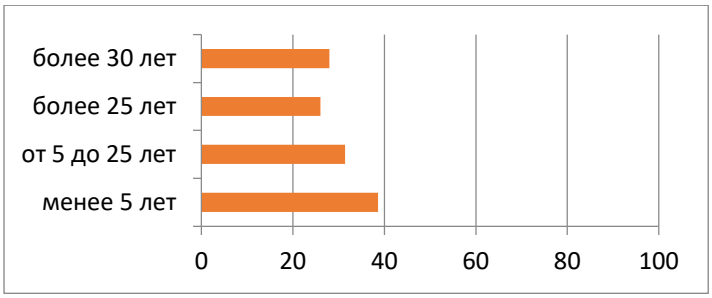
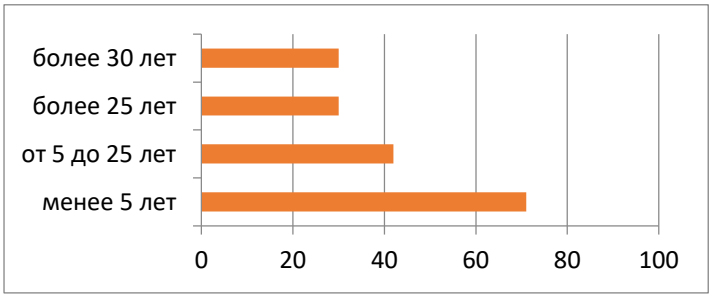
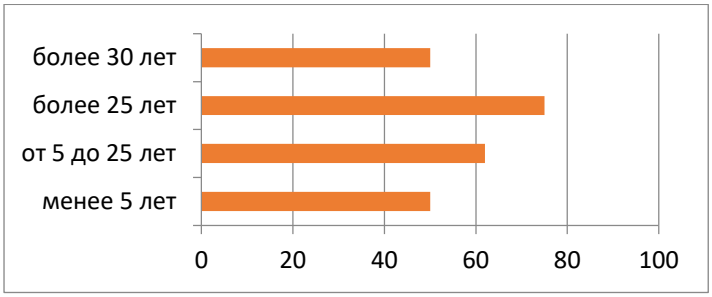
Любовь к детям	28 26 31,4 38,6	
Доброта	30 30 42 71	
Умение понять субъектов ДВСС, принять их такими, какие они есть	50 75 62 50	

Рисунок 4 – Диаграмма определяющих качеств личности педагога (в процентах) для развития межпоколенных взаимоотношений в системе «ребенок – родитель – прародитель»

Данные анкетирования позволяют констатировать, что респонденты выделяют две составляющие характеристики – личностные и профессиональные. Большинство из них отмечают такие личностные качества как: уважение родителя, ребенка; открытость; искренность; любовь к детям, при этом низко оценивают объективность, активность и требовательность.

Результаты анкетирования также свидетельствует о недооценке педагогами значимости объективности, требовательности, активности, что негативно влияет на организацию процесса развития межпоколенных взаимоотношений в ДВС.

Анализ ответов педагогов со стажем работы менее 5 лет свидетельствует о высокой оценке ими таких личностных качеств как: стремление к самосовершенствованию в решении проблем межпоколенных взаимоотношений в

(73,7%), интерес к педагогической деятельности (47,5%), что позволяет сделать выводы о значимости для молодых педагогов важных личностных качеств, способствующих успешному решению проблем в межпоколенных взаимоотношениях. 32,6% педагогов со стажем свыше 5 лет и более высоко оценивают педагогическое мастерство в конструировании взаимоотношений с родителями, прародителями и детьми.

Выбирая «педагогическое мастерство», педагоги выбирают умения, которые включает в себя следующие составляющие: педагогическую культуру; компетентность педагога в взаимоотношениях с субъектами семейных ДВС; педагогические умения и способности; речевую культуру педагога; продуктивное взаимодействие, умение управлять собой; педагогическое общение и этику; психолого – педагогические знания. Обобщение результатов ответов заставляет задуматься о необходимости разработки преемственных программ обучения педагогов и родителей продуктивному взаимодействию с субъектами ДВСС.

На вопрос: «Какими профессиональными компетенциями должен обладать современный педагог для того, чтобы обеспечить эффективное взаимодействие с субъектами ДВСС?» респонденты представили следующие ответы: уважительное отношение к каждому ребенку, родителю, прародителю – 25%; обеспечение эмоционального благополучия детей через непосредственное общение с каждым ребенком – 20%; поддержку индивидуальности детей через создание условий для свободного выбора детьми деятельности – 20%; взаимодействие с родителями по вопросам развития ребенка – 19%; поддержку детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности – 15%; построение вариативного развивающего образования, ориентированного на зону ближайшего развития каждого ребенка – 15%.

Проведенный анализ свидетельствует о том, что каждый четвертый опрошенный считает, что среди профессиональных компетенций педагога для организации продуктивного взаимодействия с субъектами ДВС особо значимыми являются – уважительное отношение к родителям, обеспечение эмоционального благополучия детей. При этом только каждый пятый из них указал на

взаимодействие с родителями и поддержку детской инициативы, самостоятельности, построение вариативного развивающего образования.

Респондентами также было предложено определить основные составляющие профессиональной компетентности педагога, которые, на их взгляд, наиболее ему необходимы (Рисунок 5).

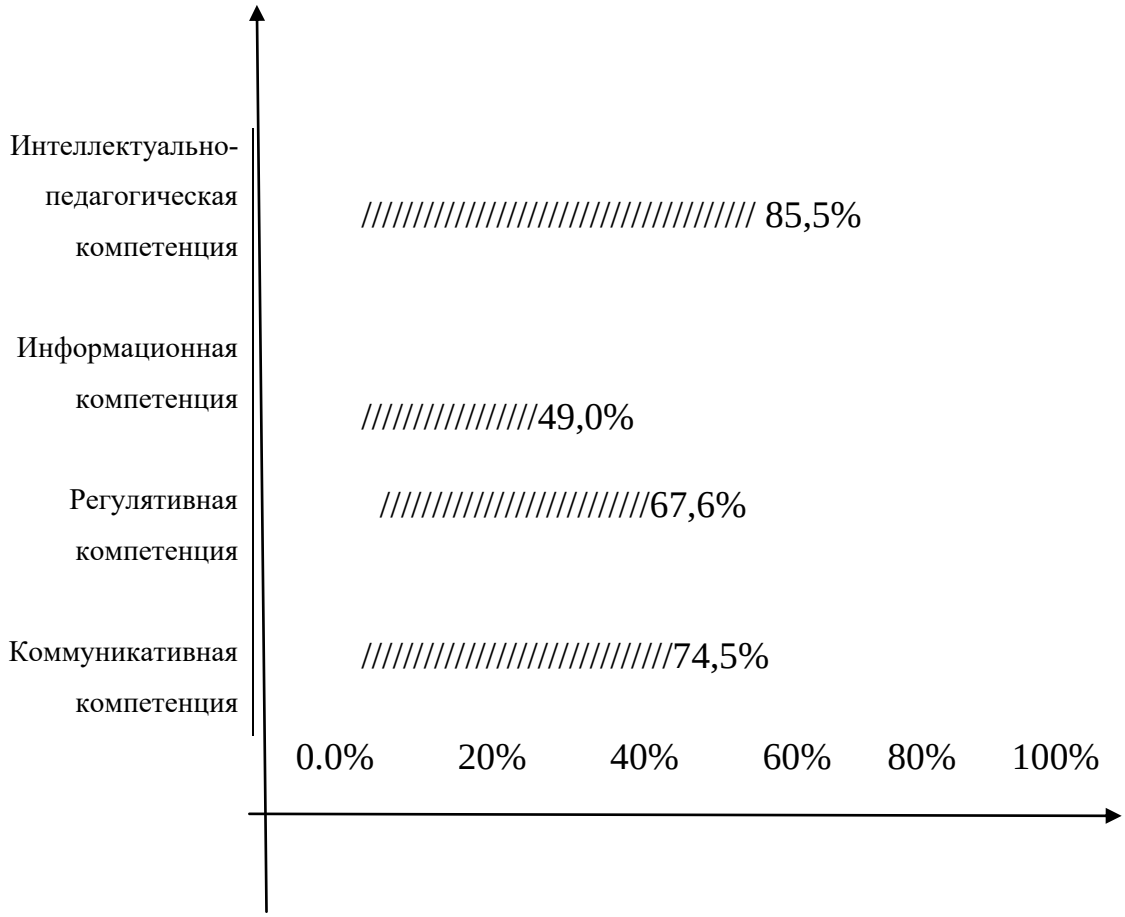


Рисунок 5 – Диаграмма основных составляющих профессиональной компетентности педагогов, которые наиболее необходимы для развития межпоколенных взаимоотношений субъектов ДВСС

Подавляющее большинство опрошенных респондентов на вопрос: «Определите, на ваш взгляд, основные составляющие профессиональной компетентности педагога, которые сегодня наиболее необходимы» в данном контексте выделили интеллектуально-педагогическую компетентность (85,5%), то есть умение применять полученные знания, опыт в профессиональной

деятельности для эффективного обучения и воспитания, способность педагога к инновационной деятельности. Информационную компетенцию выделили 49% респондентов. Анализ анкет свидетельствует, что 45,5% респондентов не отметили коммуникативную и 42,4% регулятивную компетенции. Таким образом, диагностическое исследование подтвердило, что данные респонденты не понимают значимость таких профессиональных компетенций, как: умение общаться с окружающими, владеть речевыми навыками, умение управлять своим поведением, контролировать свои эмоции, способность к рефлексии, стрессоустойчивость.

Третий блок вопросов предполагал выявление наиболее часто встречающихся трудностей, связанных с готовностью к продуктивному взаимодействию с субъектами ДВСС. В анкете были следующие вопросы: «Что должен учитывать педагог при продуктивном взаимодействии с родителями, прародителями и детьми?». Педагоги указали: «возраст родителей», «настроение», «количество детей в семье», «личностные и индивидуальные особенности родителя», «темперамент», «интерес к педагогической деятельности». Из вышеуказанного можно сделать вывод, что разброс ответов, данных респондентами, говорит о многоаспектности охвата вопросов, связанных с организацией продуктивного взаимодействия в представлении педагогов.

«Возникают ли у вас сложности при организации продуктивного взаимодействия с родителями, с детьми?». Ответы на данный вопрос показали, что более 72% респондентов не мотивированы к установлению продуктивного взаимодействия с родителями, с детьми, 79% не владеют знаниями для осознанного регулирования этого процесса, более 88% не владеют способами организации указанного взаимодействия. Таким образом, анализ ответов показал, что у педагогов недостаточный уровень готовности к продуктивному взаимодействию с родителями, с детьми.

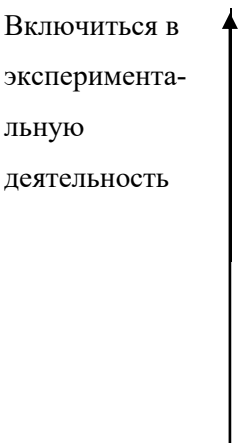
Анализ ответов респондентов на четвертый вопрос позволил выявить проблемы в повышении квалификации педагогов и родителей: обучение продуктивным технологиям их взаимодействия – 63%; практико-ориентированное

обучение опыту организации детско-взрослого сообщества, развитие управленческих и организационных умений – 33%; учебно-методическое обеспечение процесса обучения продуктивному взаимодействию педагогов, родителей и детей – 47%; освоение современных информационных технологий – 38%.

На вопрос о том, что может измениться в деятельности субъектов детско-взрослых семейных сообществ (родитель – педагог – ребенок), если в работе будут применяться технологии продуктивного взаимодействия онлайн-консультирования, респонденты отмечают, что появятся: открытость во взаимодействии субъектов ДВСС, преодоление трудностей в общении – 54%; смена авторитарного стиля взаимодействия с родителями на личностно-ориентированный – 32%; повышение профессиональной компетентности педагога в организации детско-взрослого сообщества – 14%.

Ответы респондентов убеждают, что положительная динамика в деятельности педагога при условии использования онлайн технологий консультирования в процессе продуктивного взаимоотношений в ДВСС будет наблюдаться не только в сфере общения педагога – родителя – детей, но и в смене авторитарного стиля на личностно-ориентированный. В то же время, 68% педагогов придерживаются авторитарного стиля во взаимодействии с родителями и 68% респондентов не готовы к организации детско-взрослых сообществ.

Респондентам (педагогам, родителям, прародителям) было предложено ответить на вопрос: «Что Вы готовы сделать, чтобы овладеть технологиями продуктивных межпоколенных взаимоотношений?» (Рисунок 6).



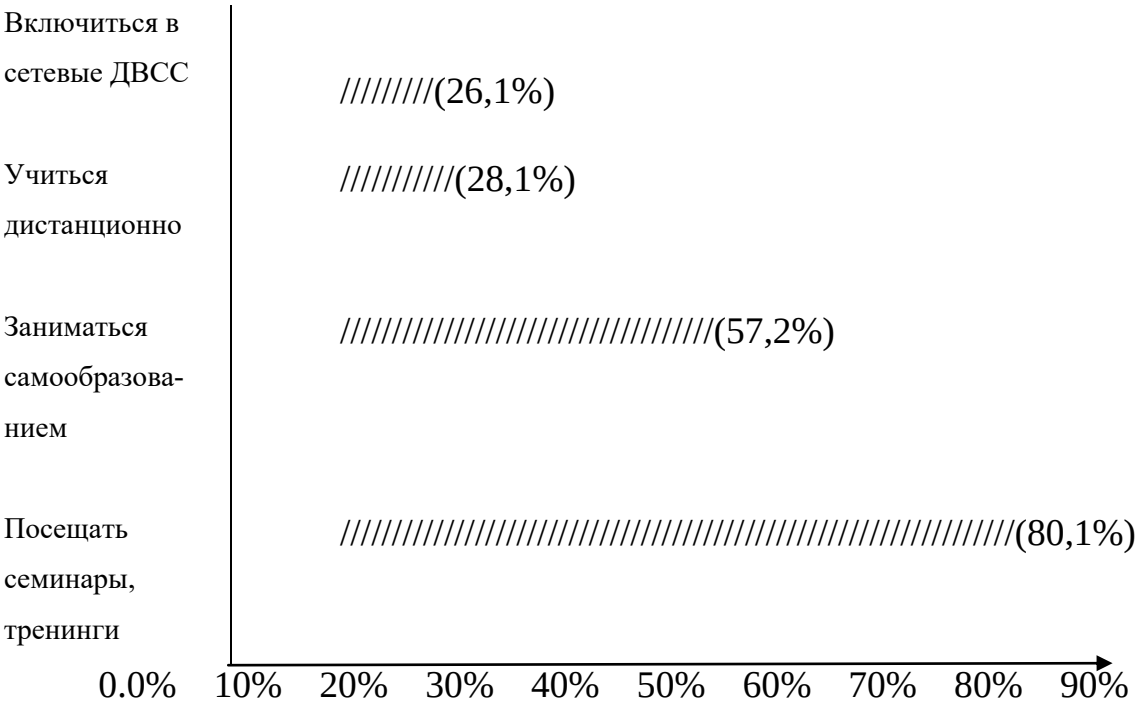


Рисунок 6 – Диаграмма готовности педагогов и родителей к овладению он-лайн технологиями продуктивного взаимодействия (педагоги, родители, прародители, дети) (в процентах)

Большинство респондентов считают, что для овладения данными технологиями необходимо пройти обучение на курсах повышения квалификации (80,1%), каждый второй считает достаточным заниматься самообразованием (57,2%). Остальные, примерно в равных частях, предпочли обучаться дистанционно (28,1%) либо включиться в сетевые ДВСС (26,1%) или в экспериментальную деятельность (21,6%) (Таблица 2).

Из Таблицы 2 видно, что независимо от возраста, стажа и образования, в основном, педагоги и родители предпочитают обучаться на курсах, семинарах, тренингах. Дистанционное обучение совсем не привлекают «возрастных» педагогов со стажем работы более 30 лет. Большинство респондентов не готовы включиться в сетевые сообщества (4,2%) и экспериментальную деятельность.

Необходимо заметить, что педагогов, желающих включиться в экспериментальную деятельность, оказалось больше всего в возрастной группе «51-60 лет» (8%) и со стажем от 26 лет (5–6%).

Таблица 2 – Готовность педагогов и родителей к овладению онлайн технологиями в соответствии с возрастом, стажем, образованием (в процентах)

	Посещать курсы повышения квалификации	Заниматься самообразованием	Учиться дистанционно	Включиться в сетевые профессиональные сообщества	Включиться в экспериментальную деятельность
ВОЗРАСТ РЕСПОНДЕНТОВ					
Менее 30 лет	75,5	13,8	5,1	3,6	1,7
31-40 лет	83,2	8,4	4,5	1,3	2,6
41-50 лет	80,1	13,5	3,5	0,7	2,2
51-60 лет	76,8	12,2	1,4	1,2	8,4
Более 60 лет	83,3	12,5	-	4,2	-
СТАЖ РЕСПОНДЕНТОВ					
Менее 5 лет	79,7	11,9	4,7	1,2	2,5
6-10 лет	87	6,5	2,2	1,1	3,2
11-15 лет	81,8	9	5,2	1,3	2,7
16-20 лет	74,1	14,8	7,5	1,8	1,8
21-25 лет	77	20	-	1,5	1,5
26-30 лет	77,5	7,5	7,5	2,5	5
Более 30 лет	76	16	-	2	6
ОБРАЗОВАНИЕ РЕСПОНДЕНТОВ					
Высшее педагогическое	77,3	12,5	3,5	2,7	4
Высшее непедагогическое	72,4	17,2	6,9	-	3,5
Среднее педагогическое	86,1	9,1	3,1	-	1,7
Среднее непедагогическое	80	10	10	-	-

В соответствии со второй задачей было проведено исследование *социально – психологических характеристик межпоколенных взаимоотношений в детско-взрослых семейных сообществах*. В ходе исследования были изучены представления детей о людях старшего поколения; переживания и чувства участников сообществ; причины межпоколенных конфликтов; влияние ДВСС на их участников. Для изучения представления детей о людях старшего поколения были проведены эссе на тему «Я в старости: каким я хочу и не хочу быть» (среди

детей) и диагностический метод «Незаконченные предложения» для изучения отношений ребенка к старшим членам семьи (среди детей дошкольного возраста).

В ходе исследования были выявлены представления детей о старшем поколении, поскольку у подростков формируется к ним более критичное отношение, более дифференцированно выделяются личностные характеристики старших, которые, с их точки зрения, являются нежелательными, у них складываются более устойчивые стереотипы относительно людей пожилого возраста, хотя в целом сохраняется к ним позитивное отношение, что является предпосылкой для успешного становления семейных ДВС.

Особое внимание в ходе эксперимента было уделено изучению переживаний и чувств субъектов детско-взрослых семейных сообществ, поскольку взаимоотношения между представителями различных поколений имеют яркую эмоциональную окраску. Для изучения чувств и переживаний субъектов сообществ было использовано эссе «История семьи, которая меня потрясла. Как они выживали» (среди учащихся школ), диагностический метод «Незаконченные предложения» (модифицированный вариант) для изучения переживаний и чувств ребенка дошкольного возраста в кругу родителей и прародителей, а также сочинение родителей и прародителей «Мой ребенок».

Анализ эссе на тему «Как они выживали» позволил выделить эмоции и чувства, которые сопровождают восприятие детьми жизненного опыта старшего поколения. При этом знакомство младшего поколения выполняло социализирующую и коммуникативную функции, обеспечивающие не только индивидуальное, но и групповое развитие межпоколенных отношений. Диагностический метод «Незаконченные предложения» позволил выявить чувства и переживания ребенка, которые по критерию эмоционального фона дошкольников в процессе взаимодействия с людьми старшего поколения были как положительные, так и отрицательные. Изучение эмоционального компонента взаимодействия в детско – взрослых семейных сообществах позволило уточнить представления и испытываемые переживания участников сообществ о значимых особенностях и качествах друг друга, интересах, характере взаимоотношений в

сообществе и определить тенденции, выявить потенциальные возможности развития совместной продуктивной деятельности участников ДВСС, уточнить воспитательные задачи, требования взрослых, обогатить положительными чувствами и переживаниями жизнедеятельность сообществ.

Анализ ответов детей позволил – зафиксировать в основном позитивное отношение детей к представителям старшего поколения. Прежде всего, это относится к образу матери. Исходя из ответов детей, мамы чаще занимаются с детьми (85%); заботятся о них (84%); готовят еду (71%); водят детей гулять, на развивающие занятия, в парк и др. (67%); играют вместе (63%); читают книги (24%). В качестве негативных характеристик отношения матерей к детям респонденты отмечали излишнюю строгость в воспитании детей (28%); неадекватную реакцию на отдельные поступки, непослушание (23%); нехватку времени на взаимодействие с ребенком (22%). Представления об отце у детей дошкольного возраста также чаще всего положительные (85%). В представлении ребенка-дошкольника папа сильный (79%); добрый (79%); умный (65%); веселый (63%). Несмотря на положительную оценку, дети отмечают строгость отцов в 64% случаев. Папы чаще, чем другие члены семьи, наказывают детей (61%), порицают их за проступки, непослушание и «просто так». Примечательно, что в 35% случаев представление о том, что «папа много работает» оценивается дошкольниками как положительная черта, а в 21% – как отрицательная.

Диагностическое исследование зафиксировало преимущественно положительное отношение детей к бабушкам и дедушкам (73%). У 25% респондентов это отношение нейтральное и у 2% – отрицательное. Бабушки и дедушки в представлении дошкольников – это старенькие люди (71%), которые отличаются добротой (68%), заботой (58%), умеют очень много читать книжки, вязать, играть в шахматы и другие игры, рассказывать интересные истории, сказки, кататься на велосипеде, выращивать цветы и овощи на даче / в деревне (57%), они «вырастили маму / папу / меня» (21%); работают (21%), покупают сладости и подарки (20%). Нейтральное отношение проявляется в том, что у детей есть или были бабушки и дедушки, но при этом с детьми они не общались.

Представления о бабушках и дедушках отрицательного характера сформированы на основе конфликтных ситуаций в семье в целом или отсутствии взаимопонимания между ними и ребенком.

Представление о воспитателе чаще всего основано на уважении и чувстве симпатии (89%). Для ребенка; это авторитетный человек, который много знает (85%), занимается с ними (81%), играет (79%), читает книги (75%), рассказывает интересные истории (54%) и учит чему-либо (48%). В 6% случаев отношение нейтральное – это просто человек, который работает в детском саду, и в 5 % – отношение отрицательное: «ругается, наказывает, заставляет делать что-либо».

Если у дошкольников сложилось в основном позитивное представление о представителях старшего поколения, то у детей школьного возраста были зафиксированы определенные устойчивые стереотипы относительно людей пожилого возраста. К нежелательным характеристикам указанной возрастной категории респонденты отнесли: одиночество – 85%; возрастные изменения внешности – 74% (в основном девочки); негативные черты характера (недоброжелательность, агрессивность, ворчливость, подозрительность, тревожность) – 81%; «неадекватность» – 27%; замкнутость и нежелание общаться с людьми – 24%; зависимость от других – 24%; любовь только к животным (потому что больше некого любить из-за озлобленности на мир) – 15% и др. Среди отрицательных качеств назывались также: высокомерие, равнодушие, дидактизм, жадность, пассивность, распространение сплетен, лицемерие, надоедливость, постоянные жалобы на свое здоровье, вмешательство в чужие дела и др.

Вместе с тем в ходе исследования отмечалось, что негативные – стереотипы в отношении пожилых людей чаще всего не относятся к родственникам, с которыми школьники общаются с раннего детства, что позволяет сделать вывод о том, что более частые контакты между поколениями в семье стимулируют положительное отношение к пожилым людям. В частности, респонденты отмечают у родственников активную деятельность в пожилом возрасте, трудоспособность, умение вести хозяйство, воспитывать внуков, играть с ними,

оказывать им помощь в подготовке домашних заданий. Поэтому, пытаясь представить себя в старости, школьники стремятся сохранить в преклонном возрасте такие личностные характеристики, как: общительность – 91% респондентов; доброжелательность, открытость, толерантность, жизнерадостность – 71%; внешняя привлекательность в силу возможностей возраста и социального положения – 67%; стремление познать новое, самосовершенствоваться – 58%; наличие интересного хобби – 52%; стремление делиться опытом с младшим поколением 45%; хорошее здоровье – 34%; мудрость – 25%; востребованность окружающими – 24% и др. Обладая такими личностными характеристиками в старости, люди преклонного возраста, по мнению школьников, должны сохранить определенный круг друзей – 23%, продуктивно проводить свое время, посещая клубы, секции, кружки и т.п. – 21%; участвовать в путешествиях – 11%; заниматься благотворительностью – 8% й др. Среди положительных качеств личности пожилого человека назывались также: доброта, забота, спокойствие, уверенность, мудрость, опытность и др.

Таким образом, для большинства представителей младшего поколени, образ старшего поколения является источником их успешных взаимодействий, межпоколенного общения, помощником в борьбе с жизненными трудностями, лишь для немногих этот образ в основном негативен, неточен; либо отсутствует вовсе, и они испытывают ощущение неприязни к стареющим людям и страх перед болезнями, беспомощностью, смертью.

Важную роль в исследовании тенденций и потенциальных возможностей развития межпоколенных взаимоотношений играет изучение переживаний и чувств участников сообществ, поскольку взаимоотношения между представителями различных поколений имеют яркую эмоциональную окраску. Анализ эссе на тему «Как они выживали» позволил выделить те эмоции и чувства, которые сопровождают восприятие учащимися жизненного опыта старшего поколения. Наиболее часто при описании учащимися жизненных ситуаций старшего поколения своей семьи высказывались чувства восхищения, гордости и уважения (92%). Переживание чувства гордости за представителей

старшего поколения дает возможность школьникам пережить положительно окрашенные эмоции, отражающие ценность межпоколенных отношений. Нередко учащиеся напрямую восхищались опытом, мудростью, стойкостью, смелостью и терпением представителей старшего поколения.

В процессе анализа историй, представленных учащимися, отмечалось, что, описывая модели поведения своих дедов и прадедов как образцы для подражания, школьники часто указывали на особый характер трудностей, которые пришлось пережить людям старшего поколения: война, бедность и разруха (82%). Сравнивая свою собственную жизнь и современные условия с крайне тяжелым жизненным опытом своих старших родственников, подростки отмечали, что проблемы сегодняшнего дня молодежи пережить намного легче (54%). Изучение их чувств и переживаний показало, что они положительно оценивают оптимизм, юмор и трудолюбие старшего поколения (47%).

Таким образом, результаты изучения эмоций, чувств, переживаний участников сообществ в контексте их межпоколенного взаимодействия показали, что знакомство младшего поколения с жизненным опытом старшего поколения выполняют социализирующую и коммуникативную функции, обеспечивающие не только индивидуальное, но и групповое развитие межпоколенных взаимоотношений.

Диагностический метод «Незаконченные предложения» позволил выявить положительные и отрицательные чувства и переживания ребенка дошкольного возраста. Положительные переживания и чувства преобладали у 87% дошкольников. Дети испытывали положительные эмоции, когда рассказывали о семейных праздниках, о событиях в дошкольной образовательной организации с участием родителей (58%), о семейных традициях (32%), о поддержке со стороны родителей, бабушек и дедушек, воспитателя (21%).

В процессе диагностики выяснилось, что у дошкольников наряду с положительными имеют место и отрицательные эмоции (13%). Они выявляются, когда ребенок говорит о семейных ссорах (с ним лично или между родителями), об отсутствии или недостаточном проявлении заботы и внимания со стороны

родителей, об ощущении одиночества внутри семьи. Анализ сочинений родителей на тему «Мой ребенок» показал, что родители также в большинстве своем испытывают положительные переживания и чувства по отношению к своему ребенку (84%). В 13% случаев они отмечали только личностные особенности ребенка, что свидетельствует об их нейтральной оценке межпоколенных взаимоотношений в семье. В 3% высказываний проявился отрицательный эмоциональный фон, что связано с неоправданными ожиданиями родителей по отношению к своему ребенку, его характеру, стилю поведения и т.д.

Среди возможных причин трудностей в детско-родительских отношениях, судя по содержанию сочинений родителей, нередко выступают личностные качества ребенка: упрямство, раздражительность, неусидчивость, медлительность, лень, выбор определенного круга друзей среди сверстников. Из сочинений родителей получена информация, позволяющая более полно реконструировать историю развития ребенка, выявить значимые события в генезисе его развития и характер переживания родителем этих событий (58%).

Анализ полученных данных позволяет выделить переживания и чувства участников детско – взрослых семейных сообществах–относительно образа друг друга, образа отношений в семье, в сообществе. Выявленные чувства и переживания отражаются в декларируемых взрослыми участниками сообществ целях и ценностях воспитания, их представлениях о будущем ребенка (учеба, профессия, личностные особенности, сравнение ребенка с родителем), страхах и опасениях за его будущее. Изучение эмоционального компонента взаимодействия в детско – взрослых семейных сообществах позволило уточнить представления и испытываемые переживания участников сообществ о значимых особенностях и качествах друг друга, интересах, особенностях взаимоотношений, что позволяет определить тенденции и потенциальные возможности развития продуктивной совместной деятельности участников сообществ, уточнить воспитательные задачи и требования взрослых, обогатить положительными чувствами и переживаниями взаимоотношений детей и взрослых.

Изучение причин межпоколенных конфликтов было осуществлено с

помощью методики К.Н. Томаса среди родителей и детей, теста – опросника А.Я. Варна, В.В. Столина и проективной методики «Рисунок семьи».

В качестве причин межпоколенных конфликтов были выявлены: причины, связанные с индивидуальными и возрастными особенностями, темпераментом и характером взрослых и детей (вспыльчивость, несдержанность, импульсивность, негативизм и др.), влияющие на остроту конфликта, частоту, силу эмоциональных всплесков, контроль над собственным поведением, тактикой и стратегией поведения взрослых и детей в конфликтных ситуациях; причины, связанные с особенностями межличностного взаимодействия: противоречия между внутренними потребностями и внешними возможностями их удовлетворения в системе «взрослый – ребенок», нарушение межличностной коммуникации; причины, связанные с неосознаваемыми проблемами взрослых и детей (наличие нерегулируемого внутриличностного конфликта, личностные проблемы взрослых, решаемые за счет детей, предпочтение в ребенке определенных качеств, воспитательная неуверенность и др.; причины, связанные с нарушением представлений участников конфликта о личности друг друга, способах взаимодействия в сообществе.

К конфликту часто приводит комплекс причин, хотя каждая из них может быть определяющей.

Для развития межпоколенных взаимоотношений важно создать условия для стимулирования поведенческой, знаниевой и эмоциональной составляющих, что будет способствовать эффективному решению межпоколенных проблем и определению способов восстановления процесса межпоколенной преемственности. Организация ДВСС, основанная на принципе диалога различных поколений, с нашей точки зрения, будет способствовать решению проблем, возникающих во взаимоотношениях между представителями разных возрастных групп. Детско-взрослая общность становится фактором воспитания детей и развития межпоколенных взаимоотношений при проявлении открытой *позиции педагогов, родителей, представителей старшего поколения и их включенности в активное продуктивное взаимодействие в условиях виртуальных*

семейных детско-взрослых сообществ – третья задача экспериментального исследования.

В ходе экспериментального исследования была составлена «карта» виртуальных семейных детсквзрослых сообществ. Под виртуальным семейным детско-взрослым сообществом нами рассмотрена совокупность *групп детей и взрослых, имеющих устойчивые связи и отношения как внутри своих общностей, так и между собой в сети при наличии координации, попечительства, посредничества, либо других форм влияния.*

С целью выяснения отношения молодежи к взаимодействию в виртуальных сообществах в сети Интернет с представителями старшего поколения был проведен форум «Общение поколений: пути взаимодействия». В обсуждении данной темы приняли участие представители разных возрастов, проявляющие интерес к проблематике межпоколенного взаимодействия. Форум позволил выявить отношения старшего поколения к виртуальному взаимодействию с молодежью, проанализировать состояние межпоколенных связей в территориальном виртуальном пространстве, определить возможности межпоколенных взаимоотношений в виртуальных детско-взрослых семейных сообществах. При анализе содержания высказываний участников форума, было выявлено, что, молодежь позитивно оценивает отношение представителей своего поколения к старшим по возрасту. Так, 28,3% молодых участников форума считают, что они положительно относятся к старшему поколению и 58,1% – нейтрально. Представители старшей возрастной группы также позитивно оценивают отношение молодежи к своему поколению (32,4%), а 52,7% отмечают нейтральное отношение. Следует отметить, что люди старшего возраста чаще говорят об отрицательном отношении молодого поколения к ним (17,3%), нежели молодые люди (12,2%).

Вместе с тем, представители молодого поколения в большей степени (53,2%) воспринимают пожилых людей как беспомощных, не способных использовать современные технологии, но при этом постоянно поучающих молодых. Следует отметить, что значительная часть молодых участников форума

не считают опыт старшего поколения значимым для себя из-за существующих сегодня условий жизни и труда, 22,1% участников форума относятся к пожилым людям как к бесполезной категории населения, не способной плодотворно трудиться и приносить пользу обществу; 14,3% участников форума отмечают, что руководящие должности должны занимать молодые, перспективные люди, способные гибко реагировать на меняющиеся условия социальной среды.

Анализ высказываний участников форума показал, что 47,2% из них указывают на разные подходы представителей старшего и младшего поколений к воспитанию. Например, участники форума отмечают, что одновременное участие представителей разных поколений в воспитательном процессе часто приводит к разногласиям, напряженности во взаимоотношениях, нередко перерастающей в серьезные конфликты. Многие связывают причину возникновения конфликтов с расхождениями в жизненном опыте поколений (36,2%). Так, например, 56,7% участников форума в возрасте от 45 до 55 лет отмечают, что *современные возможности молодежи в свободном владении информацией, умение пользоваться компьютером и Интернетом расширяют их интеллектуальные ресурсы, но наряду с этим у них снижается уровень знания классики, как в области науки, так и в области культуры. Именно вопросы культуры часто становятся причиной разногласий между поколениями*. Несмотря на разногласия и конфликты, большинство участников форума (72,2%) считают, что семья, в которой есть представители разных поколений, является наиболее ценной воспитательной средой, если в ней присутствует атмосфера взаимопонимания.

Виртуальные детско-взрослые семейные сообщества, предполагающие систематическое общение и обмен информацией между пожилыми и молодыми людьми в сети Интернет, являются механизмом взаимодействия представителей различных поколений, который позволяет удовлетворить их потребности в коммуникации, разрушает характерные для современного общества барьеры между возрастными группами.

Не менее важным является *анализ межпоколенных взаимоотношений в локальной модели ДВСС, что составляет суть четвертой задачи*

констатирующего эксперимента. Локальная модель представляет собой как первичную общность детей и взрослых (внутриорганизационная субмодель), так и объединение нескольких первичных групп или субъектов с постоянно изменяющимся составом участников, объединенных общей целью деятельности и совместным переживанием событий, при соблюдении баланса устойчивости и изменчивости связей и отношений (межорганизационная субмодель). К локальным моделям относятся: образовательная организация, семья, организация дополнительного образования и др.

С целью изучения роли общественно-значимых событий в укреплении межпоколенных взаимосвязей в семье было опрошено 140 членов детско-взрослых семейных сообществ, проживающих в Великом Новгороде и Новгородской области, Москве и Московской области, Санкт-Петербурге.

Одним из объектов изучения стало участие родителей, прародителей и детей в проекте «Книга семейной памяти», который был реализован в школах Великого Новгорода по инициативе автора и студентов кафедры профессионального педагогического образования и социального управления НовГУ. В реализации проекта приняло участие 186 учащихся 6–8 классов и их родители. Целью данного проекта было восстановление памяти о родственниках, которые внесли свой вклад в развитие родного города. В ходе этого проекта участники акции обращались к семейным архивам, чтобы найти информацию и фотоматериалы о членах своей семьи. Было проведено интервью с 62 подростками, принявшими участие в реализации данного проекта. Побудительными мотивами школьников к участию в акции «Книга семейной памяти» респонденты назвали: интерес к истории своей семьи – 78%; значимость проекта – 54%; желание увековечить память своих родственников – 68%; неформальное общение с представителями старшего поколения – 82%; интересная поисковая работа в семейных и городских архивах – 95%. Помимо этого, респонденты отметили свое желание: изучить историю родного города (36%); составить генеалогическое древо своей семьи (58%), показать родителям свою самостоятельность (взрослость) (67%), общественную позицию (84%),

верность семейным традициям (65%). В ходе интервью респонденты отмечали, что в процессе подготовки и участия в проекте, они испытывали такие чувства, как гордость за своих родственников (97%), желание быть в едином строю со взрослыми (76%); испытать общие эмоциональные переживания с другими участниками проекта; (58%). По мнению большинства опрошенных, проект имел позитивные последствия для укрепления межпоколенных связей и взаимодействия в семье. Как отмечают респонденты, в семьях, участвовавших в проекте, улучшился психологический климат, стало меньше конфликтов, появилось больше взаимопонимания между представителями разных поколений.

Обобщая вышеизложенное, необходимо отметить, что комплексный анализ межпоколенных взаимоотношений в ДВСС выявил основные проблемы, а также перспективы развития и потенциальные возможности данных сообществ.

В результате проведенного диагностического исследования удалось раскрыть педагогические возможности детско-взрослых семейных сообществ и сделать особый акцент на характеристиках межпоколенных взаимоотношений в этих сообществах. В ходе эмпирического исследования в семи территориях России были выявлены наиболее значимые характеристики межпоколенных взаимоотношений в различных моделях ДВСС, что стало предметом разработки педагогических стратегий становления ДВСС в условиях их информационного многообразия. Возможность эффективной реализации целенаправленных психолого – педагогических мер поддержки ДВСС зависит от целого ряда факторов:

– подготовки педагогов к онлайн консультированию субъектов ДВСС по вопросам межпоколенных взаимоотношений;

– характера инициации создания ДВСС (стратегии «сверху вниз» или «снизу вверх»);

– продолжительности существования сообщества;

– количественного соотношения в сообществе детей и взрослых, продуктивности взаимодействия между представителями различных поколений;

– возрастной категории детей, входящих в сообщество, их представлений о

людях старшего поколения, переживаний и чувств, связанных с межпоколенными взаимоотношениями;

– состояния и характера межпоколенных взаимоотношений в детско-взрослых семейных сообществах;

– характера взаимодействия различных групп взрослых, оказывающих целенаправленное педагогическое влияние на ДВСС профессиональных педагогов, родителей, представителей общественности;

– наличия и качества разработки территориальных программ, содержащих комплекс психолого – педагогических и управленческих мер, направленных на поддержку детско – взрослых семейных сообществ, а также качества общественной и научно – педагогической экспертизы результативности таких мер.

Рефлексия выявленных проблем в ходе констатирующего эксперимента позволяет предположить, что развитие межпоколенных взаимоотношений в ДВСС зависит от продуктивности стратегических педагогических мер, учитывающих особенности различных моделей ДВСС.

4.2 Реализация педагогических стратегий и технологий онлайн-консультирования субъектов детско-взрослых семейных сообществ в условиях информационного многообразия

Анализ педагогических проблем развития межпоколенных взаимоотношений в ДВСС изложенных в параграфе 4.1, позволяет констатировать, что результативность их решения во многом определяется качеством разработки, реализации педагогических стратегий, обеспечивающих продуктивность процесса развития межпоколенных взаимоотношений субъектов ДВСС, а также интеграция всех основных психолого-педагогических аспектов их жизни (личных и профессиональных интересов, притязаний и оценки достижений каждым членом ДВСС); стремлением к индивидуальной и коллективной активности и творчеству; степенью включенности в процесс продуктивного

взаимодействия всех участников межпоколенных взаимоотношений ДВСС.

В третьей главе нами были определены четыре педагогические стратегии развития межпоколенных взаимоотношений в ДВСС (рефлексивно-диагностическая, информационно-ориентационная, коммуникативно-преобразующая и кооперативно-деятельностная), учитывающие особенности моделей современных ДВСС (преемственная, дискретная, кооперативная, инклюзивная).

Следует отметить, что реализация педагогических стратегий развития межпоколенных взаимоотношений в современном социокультурном контексте осуществляется в условиях информационного многообразия.

Расширение информационного разнообразия является современным трендом развития социальных процессов.

Под термином «информационное многообразие» мы понимаем совокупность информационных источников и каналов, позволяющих человеку получить разнообразные, значительные по объему, разноплановые и порой альтернативные сведения и суждения об окружающем мире, которые могут быть использованы в различных сферах жизнедеятельности человека и общества, включая сферу образования. На наш взгляд, понятие информационного многообразия включает как сами информационные массивы, содержащие сведения, используемые человеком, источники и каналы получения этих сведений, так и множественность способов переработки информации с целью её использования индивидами и социальными группами в различных областях жизнедеятельности, включая образование [486].

С педагогической точки зрения важно учитывать то, что современные источники информации вытесняют традиционные способы обучения, привычные формы взаимодействия между педагогами и обучающимися, родителями и детьми становятся важным ресурсом самообразования, самостоятельного добывания новых знаний и приобретения как надпредметных метакомпетенций (soft skills), так и умений и навыков, связанных с конкретными областями науки. Информационное многообразие, как и любой другой вид многообразия, является

противоречивым феноменом. Предоставляя молодому человеку неограниченные возможности постижения окружающего мира, современное информационное общество содержит одновременно и деструктивный потенциал. Как отмечает ряд авторов (А.Н. Ильин, Р.В. Арзуманян, В.И. Артюх, А.М. Багаутдинова, Н.А. Брусницына, А.А. Мирзаев и др.) наряду с положительными существуют негативные признаки информационного многообразия [170; 266]. К таким признакам относятся: деструктивное влияние на сознание и формирующееся мировоззрение молодых людей, разрушающее идентичность их личности; наличие множества трактовок одного и того же явления и события, которые часто противоречат друг другу и не предоставляют ценностных оснований для права выбора; использование информации в идеологических и политических целях.

Педагоги и родители не могут обойти вниманием и такие факты, как чрезмерное увлечение детей компьютерными играми, вовлечение их в сомнительные, замкнутые сетевые сообщества, нередко побуждающие подростков к проявлениям экстремизма, разрыву со старшим поколением, эмансипации от общества, суициду. В связи с этим, педагогам и родителям необходимо уметь управлять информационным многообразием. Такая необходимость объясняется несколькими причинами. Сегодня сетевая деятельность в информационном пространстве характерна не для отдельных социальных групп или сообществ, а становится неотъемлемой частью жизни большинства населения различных стран мира. Это информационное пространство вбирает в себя как информацию, так и дезинформацию, альтернативную реальность и виртуальные фантомы. В.А. Емелин и А.Ш. Тхостов справедливо сравнивают информационное поле Интернета с мифом о Вавилонской башне – только в этом пространстве наблюдается столпотворение не людей, а идей, часть которых мифологична, бессодержательна и просто лжива [141, с. 75] Возможности новых информационных технологий сократили количество посетителей научных библиотек, поскольку молодым людям кажется, что поисковые системы Интернета отличаются большим информационным многообразием, чем каталог любой фундаментальной библиотеки. Однако, как

отмечает А.Н. Ильин, информационный мир тем и отличается от библиотеки, что содержащаяся в нем информация не структурированный космос, а хаос и энтропия, постмодернистская реальность, отказавшаяся от иерархии и порядка [170, с. 24].

Представителям подрастающего поколения сегодня сложно разобраться в потоке информации, значительная часть которой не отражает действительности, а наоборот искажает её, предоставляя непроверенные факты и сведения. Качественно обработать огромное количество информации не представляется возможным, поэтому ребенок «скользит по поверхности» – от одних сведений к другим, не успевая их критически осмыслить. Сегодня ученые отмечают «избыточность информации в коммуникативной среде, которая вызывает функциональное расстройство ее систем» [327, с. 390].

Неконтролируемое многообразие и фрагментарность информации имеют своим следствием поверхностность как восприятия, так и мышления и приводит к трансформации ценностей человека.

Не менее важной педагогической проблемой является возможность виртуальной реализации молодыми людьми своей личности в таком уникальном киберпространстве, которым является компьютерная сеть. Не находя понимания в реальном мире, не ощущая своей значимости в детско-взрослых сообществах, испытывая трудности общения как со сверстниками, так и с представителями взрослого мира, в первую очередь, с учителями и родителями, дети пытаются построить свою Я-концепцию в виртуальном мире. Значительную опасность с психолого-педагогической точки зрения представляет собой раздвоение личности подростка на Я-реальное и Я-виртуальное. Уход в мир виртуальной реальности нередко приводит к отчуждению от реальных отношений в обществе, создает ложную картину защищённости от внешних влияний, избавления от одиночества, придает мнимую веру в собственные силы и возможности. Понимая опасность виртуальной гиперактивности подростков для их личностного развития, педагоги ищут адекватные способы замещения её в реальной действительности продуктивными способами социального и педагогического взаимодействия.

Немаловажен и поликультурный аспект управления информационным многообразием, поскольку международная глобальная компьютерная сеть сближает людей всего мира за счет ускорения процесса обмена разнообразной информацией.

Общественная потребность в поиске педагогических средств управления информационным многообразием обусловлена следующими обстоятельствами:

– ростом объема информации и её значения в жизнедеятельности общества, индивидов и социальных групп;

– доминирующей ролью Интернета, обладающего колоссальными информационными ресурсами и ставшего не только инструментом получения новых знаний, но и инструментом повседневной коммуникации и установления социальных связей между индивидами и группами;

– цифровизацией общества, экономики и образования;

– многообразием источников и каналов получения информации об образовательных услугах и организациях, доступных практически каждому человеку, особенно представителям младшего и среднего поколений;

– избыточностью, перенасыщенностью и многообразием противоречивой информации, которая становится препятствием для построения индивидуальных образовательных маршрутов с помощью новых информационных технологий;

– чрезмерным погружением пользователей социальных сетей в виртуальную среду, затрудняющую непосредственное межличностное общение и препятствующую развитию коммуникативной культуры.

В ходе нашего исследования мы обратили внимание на работы европейских ученых по медиатизации и информационному менеджменту, которые затрагивают различные сферы – общество, бизнес, культуру, образование (А. Брайтер, Г. Кубицек, С. Хофманн, А. Хепп, Б. Айкельманн, Ф. Кротц, К. Пентцольд, Я. Теохарис, К.Д. Вольф, А. Боде, Р. Боргеест, К.-У. Хуггер, В. Маротцки и др.) [431]. Научный интерес для нашего исследования представляет глобальный европейский проект «Медиатизированные миры», поддерживаемый Немецким исследовательским обществом (DFG) с 2010 по 2016 гг., в рамках которого

социальные институты рассматриваются как Медиатизированные сообщества [530]. Основной акцент в этих исследованиях сделан на адаптацию и использование информационных и коммуникационных систем для медиа-опосредованного виртуального взаимодействия в ДВС. Еще одним важным аспектом, на который мы обратили внимание, является преодоление «цифрового разрыва» посредством образования, формирования медийной компетентности и поддержки «цифровой инклюзии» (Digitale Inklusion). Медийная компетентность и цифровая инклюзия являются, на наш взгляд, важными понятиями для развития ДВС в современных условиях.

Следует отметить, что исследование управления многообразием в различных системах сфокусировано на проблемах культурного, этнического, религиозного и гендерного многообразия. Вместе с тем, проблема управления информационным многообразием, которое имеет тенденцию к расширению в условиях информационного общества, цифровизации экономики и образования, не нашла должного отражения в трудах современных ученых.

Методологическим ключом для проектирования моделей управления информационным многообразием является информационно-маркетинговый подход. Информационно-маркетинговый подход интегрирует на общих методологических основаниях информационный (акцентирует внимание на применении информационных технологий и получении значимой для управленческих решений информации с помощью многоуровневых информационных систем) и маркетинговый (определяет выбор управленческого решения и использование методов управления в соответствии со складывающейся ситуацией на рынке образовательных услуг и рынке труда) подходы. Информационно-маркетинговый подход в наибольшей степени отвечает потребности общества в диверсификации системы образования в зависимости от потребностей и запросов потребителей образовательных услуг в условиях информационного многообразия на основе изучения информационных ресурсов и коммуникативных каналов.

Информационно-маркетинговый подход предполагает применение информационно-коммуникационных технологий в организации успешного реального и онлайн взаимодействия образовательных организаций, реальных и потенциальных потребителей образовательных услуг. Данный подход позволяет описать процесс управления многообразием средствами информационно-образовательной среды в понятиях информационного общества (источник, приёмник, канал информации, обратная связь и т.п.), он обеспечивает возможность применения методов и технологий преобразования информации, получаемой из разных источников, как инструмента управления многообразием [307].

Информационно-маркетинговый подход позволяет исследовать многообразие образовательных услуг и продуктов, педагогических и общественных идей, ценностей и технологий, которые находят отражение в различных информационных источниках. Особую значимость информационно-маркетинговый подход приобретает при изучении такого средства коммуникации как социальные сети. Основными задачами информационно-маркетингового подхода являются: теоретическое обоснование Интернет-маркетинга, с помощью которого осуществляется анализ аудитории социальных сетей, запросов их пользователей, принадлежащих к различным социальным группам, изучение ситуации на рынке образовательных и консультационных услуг, формирование цен на образовательные и консультационно-информационные продукты и услуги, осуществление рекламно-пропагандистской деятельности, контроль за выполнением программ маркетинга. Интернет-маркетинг способствует оперативному принятию управленческих решений с учетом быстро изменяющейся рыночной ситуации. Информационно-маркетинговый подход может служить методологическим основанием для проектирования новых моделей управления информационным многообразием [514].

В работах М.Н. Певзнера, П.А. Петрякова, И.А. Дониной, И.А. Ушановой на основе информационно-маркетингового подхода представлены информационно-диверсификационная модель и информационно-консультативная модели. В

рамках этих моделей может быть реализована информационно-ориентационная стратегия развития межпоколенных взаимоотношений. С помощью этой стратегии формируется информационная культура членов ДВСС (как детей, так и взрослых), позволяющая им ориентироваться в многообразном потоке информации, извлекать, сортировать и систематизировать ту информацию, которая является полезной для их образовательной деятельности, профессионального самоопределения, решения жизненно важных задач.

Особое значение для нашего исследования имеет информационно-консультативная модель, которая предполагает интеграцию двух взаимосвязанных процессов: процесса оценки и анализа информационного многообразия и осуществление консультирования различных групп потребителей в виртуальном информационно-образовательном пространстве.

В качестве примера реализации информационно-ориентационной стратегии можно привести создание информационно-консультативных навигаторов, необходимых членам ДВСС, которые пользуются услугами специалистов, осуществляющих педагогическое онлайн-консультирование семейных сообществ (https://www.instagram.com/svetlalalana/). Как было сказано выше, в современных условиях педагогическое консультирование семейных ДВС часто осуществляется в виртуальном пространстве, что отвечает индивидуальным запросам родителей, принадлежащих, как правило, к молодому и среднему поколениям. Онлайн-консультирование осуществляется в условиях широкого информационного многообразия в контексте цифровизации общества, экономики и образования.

С педагогической точки зрения важно учитывать то, что современные источники информации вытесняют традиционные способы обучения и консультирования, привычные формы взаимодействия консультантов и клиентов, становятся важным ресурсом самообразования, самостоятельного добывания новых знаний и сведений, в том числе в области межпоколенных взаимоотношений в семье.

В рамках реализации информационно-ориентационной стратегии важно выявить, какими источниками информации пользуются представители детско-

взрослых семейных сообществ, в чем заключаются их информационные предпочтения, для решения каких семейных проблем используется полученная информация, как она трактуется, сортируется и обогащается, каким образом она может стать ресурсом гармонизации межпоколенных взаимоотношений в ДВСС. Анализ и оценка информационного многообразия имеет не только педагогический, но и прагматический аспект. Изучение основных источников и каналов информации и коммуникации, которыми пользуются представители ДВСС, позволяет консультантам выявить запросы потенциальных потребителей консультационных услуг, диверсифицировать свои консультационно-образовательные программы, технически более грамотно оформить свои аккаунты, гибко реагируя на информационные предпочтения пользователей социальных сетей в Интернете. Таким образом, реализация информационно-ориентационной стратегии может стать катализатором развития многообразия консультационных услуг, освоения инновационных форм педагогического онлайн-консультирования. Одной из таких инновационных форм является педагогический Инстаграм-коучинг [395].

Педагогическое онлайн-консультирование, осуществляемое в условиях информационного многообразия составило основу формирующего эксперимента, направленного на апробацию педагогических стратегий развития межпоколенных взаимоотношений.

В ходе эксперимента соискателем была разработана и реализована сетевая программа педагогического онлайн-консультирования детско-взрослых семейных сообществ.

Педагогический инстаграм-коучинг детско-взрослого семейного сообщества представляет собой информационно-коммуникационную технологию педагогического онлайн-консультирования для мобилизации межпоколенного потенциала ДВСС в процессе рефлексивного управления ранним развитием ребенка. Данная технология позволяет в оптимальные сроки достичь педагогических целей за счет использования методов сетевого взаимодействия в

виртуальном пространстве и визуализации в нем лучших практик семейного воспитания.

Научное осмысление нашего опыта позволяет определить алгоритм педагогического онлайн – коучинга ДВСС, который включает следующие шаги: выбор темы, достаточно узкой и сориентированной на целевую аудиторию; определение цели консультирования (какие компетенции члены детско-взрослого семейного сообщества приобретут в процессе консультирования); прояснение реальной ситуации (каков уровень интеллектуального и психофизиологического развития ребенка, какие проблемы возникают в отношениях между представителями различных поколений, какова природа внутрисемейных конфликтов); оценка возможностей и ресурсов разрешения выявленных проблем; реализация межпоколенного потенциала семьи (помощь консультируемым в осмыслении возникших проблем и определении способов их разрешения). Таким образом, алгоритм педагогического коучинга условно можно представить как цепочку следующих методических шагов: прояснение ситуации, выявление тех элементов межпоколенных и внутрисемейных взаимоотношений, которые подлежат коррекции, определение способов этой коррекции и прогноз ее результатов.

При организации педагогического онлайн – коучинга соискатель как консультант учитывал, что консультируемые перерабатывают получаемую информацию на основе одной доминирующей системы. В психологии выделяют четыре основные типа сенсорных систем: визуальную, когда доминирующей является зрительная форма обработки информации (форма, расположение, цвет); аудиальную, в которой преобладает слуховая система обработки информации (звуки, мелодии, их тон, громкость, тембр, частота); кинестетическую, при которой доминирующей является чувственная информация (прикосновения, вкус, запах, ощущение текстур, температуры); дигитальную, связанную с построением внутреннего диалога. По имеющимся данным, около 40% потребителей консультационных услуг являются визуалами и примерно такое же количество людей являются аудиалами. Оптимально учитывать особенности и потребности

визуалов и аудиалов может такой вид онлайн – консультирования семьи, как педагогический инстаграм – коучинг.

В ходе экспериментального исследования мы убедились, что семейный инстаграм – коучинг выигрывает по сравнению с другими видами педагогического консультирования, поскольку отвечает потребностям человека информационного общества получать в максимально сжатые сроки максимальное количество полезной информации, избегая продолжительных поисков и долгочтения («лонгридов»). Часто родители подписываются на наши инстаграм – аккаунты, чтобы самообразовываться в вопросах семейного воспитания, листают «ленту полезных советов», находясь в транспорте. У соискателя как педагога – коуча всегда широкая аудитория, поскольку содержание и методы консультирования не связаны с территориальным расположением клиента. При этом аудитория разнообразная: мать – одиночка, проживающая в соседней квартире; многодетная семья, состоящая из нескольких поколений, проживающая в другой стране. Самое важное и сложное для нас было найти потенциальных потребителей наших консультационных услуг и собрать их на своем инстаграм – аккаунте.

Наша практика использования инстаграм для педагогического коучинга свидетельствует о его продуктивности и широкой популярности у представителей современных семей (более 30 тыс. подписчиков). Подписавшись на аккаунт соискателя как педагога – коуча, потребитель консультационных услуг удаленно формирует представление о методах и приемах нашей работы, знакомится с отзывами других подписчиков и обращается к нам как виртуально знакомому консультанту [URL: https://www.instagram.com/svetlalalana].

Психолого-педагогический потенциал нашего детско-взрослого семейного сообщества инстаграм – коучинга связан с широким охватом этой сетью значительного количества матерей, отцов, бабушек и дедушек, которые стремятся решить в процессе сетевого взаимодействия целый ряд семейных проблем, к которым относятся послеродовая депрессия, отношения с мужем, свекровью,

особенности раннего развития ребенка, отношения с детьми подросткового возраста.

Мы считаем, что полезным контент – трендом семейного инстаграм-коучинга является выбор подписчиками узких тем (например, раннее развитие ребенка, отношения братьев и сестер, дети и деньги, развивающие игры детей и др.), поскольку таким образом можно получить значительное количество подробной, структурированной и доступной для понимания информации. В рамках реализации *рефлексивно-диагностической стратегии* мы использовали в процессе онлайн-консультирования разработанную нами авторскую методику «Малышковое репетиторство», которая включает в себя диагностику развития ребенка и его взаимоотношения со взрослыми, анализ его успехов и неудач, практические рекомендации для личностного развития, включая такие его сферы, как зрительное восприятие, причинно – следственные связи, мелкая и крупная моторика, развитие речи, мышление, слуховое восприятие, социальные навыки. Методика позволяет не только определить уровень развития ребенка по месяцам, но и составить индивидуальный план его личностного развития, подобрать игры и упражнения, которые расширяют зону интересов ребенка и способствуют его развитию на данный момент времени. Основой «малышового репетиторства» является профессиональная диагностика актуальной и определение ближайшей зоны развития ребенка. С помощью разработанной нами таблицы соответствия умений и навыков ребенка его возрасту (от 1 до 48 месяцев) составляется диаграмма развития, которая наглядно иллюстрирует какие умения и навыки у ребенка соответствуют возрастным нормативам, а какие требуют усиленного внимания родителей и использования дополнительных упражнений. Нормативы таблицы составлены на основе анализа и сопоставления результатов исследований ученых и педагогического опыта практиков (С. Герхард, Г. Доман, Н.А.Зайцев, М. Ибука, Э. Кипхард, М. Лазарев, С. Лупан, С.К. Монтанаро, М. Монессори, Б.П. Никитин, Ю.А. Соколова, В.А. Сухомлинский) [134; 146; 255; 178; 240; 270; 271; 286; 371; 383].

В процессе реализации *коммуникативно-преобразующей стратегии* мы обратили внимание на продуманное оформление аккаунта в инстаграме, от которого во многом зависела реакция целевой аудитории и потенциальных клиентов на предполагаемые консультационные услуги и готовность консультируемых к преобразованию системы межпоколенных и внутрисемейных взаимоотношений. Важными нам представлялись также стратегия продвижения этих услуг (реклама, вирусные мероприятия, контент – стратегия, линейка продуктов, «воронка продаж»), а также работа с подписчиками (в комментариях, в Stories, в Директ), которая позволила выстроить доверительные отношения с представителями различных поколений в консультируемых семьях, что является необходимым условием успешной реализации коммуникативно-преобразующей стратегии.

В ходе реализации коммуникативно-преобразующей стратегии нами выбирались, как уже сказано выше, узкие темы, содержавшиеся в контент – плане, с помощью которого привлекалась целевая аудитория. Большое внимание мы уделяли фото – контенту, включающему фотографии, которые визуализировали личный опыт раннего развития двух малышей, доказывая тем самым нашу компетентность в вопросах семейного консультирования, приобретенную не только из научных публикаций и учебных пособий, но и сформированную на основе личных впечатлений, переживаний и рефлексии реальных ситуаций. Кроме того, мы регулярно делали фотосессии для создания нужного образа педагога – коуча и продвижения наших консультационных услуг (Приложение 6).

Стремясь к преобразованию системы внутрисемейных и межпоколенных взаимоотношений, мы были предельно откровенными со своими подписчиками. Используя мотивационные посты, предлагали им проанализировать истории преодоления нами, а также нашими клиентами, трудностей в управлении ранним развитием ребенка, в гармонизации межпоколенных отношений в семье, в создании в детско-взрослых семейных сообществах благоприятного межпоколенного психологического микроклимата. Следует отметить, что в

процессе педагогического коучинга мы не избегали также и развлекательного контента: использование тестов, викторин, головоломок, забавных кейсов облегчало восприятие образовательно-консультационного контента и способствовало практической реализации коммуникативно-преобразующей стратегии.

В рамках *кооперативно-деятельностной стратегии* развития межпоколенных взаимоотношений в ДВСС мы знакомили детей и взрослых с особенностями игровой деятельности, которая позитивно влияет на общий эмоциональный фон сообщества, укрепляет межпоколенные связи на основе общих переживаний, эмоциональной разрядки, игрового азарта. В процессе он-лайн коучинга мы помогали взрослым организовать с детьми:

– предметные игры, позволяющие ребенку экспериментировать с предметами, подходить к пониманию их свойств и причинно-следственных связей между отдельными элементами предметного мира;

– ролевые игры, в которых ребенок, подражая взрослым, постигает смысл функций человека в обществе, преломляя на себя различные образы;

– режисерские игры, когда ребенок выступает в позиции режиссера, чувствует свою ответственность за игру «актеров», роли которых исполняют представители как старшего, так и младшего поколения.

В качестве примера реализации кооперативно-деятельностной стратегии можно привести наши рекомендации детям и взрослым, входящим в ДВСС по совместной лепке снеговика с использованием различных элементов игры [URL: https://www.instagram.com/p/yCdD6-mMPP/?igshid=shart0hcl3sz].

Перейдем к рассмотрению экспериментального опыта Новгородской области по реализации вышеописанных педагогических стратегий развития межпоколенных взаимоотношений в условиях многообразия ДВСС и информационного многообразия.

В этих целях были разработаны и реализованы «Региональная программа развития межпоколенных взаимоотношений в ДВСС на 2014–2018 гг»; Муниципальная программа «Вместе к успеху» (Приложение 7, Приложение 8).

Для определения ведущих характеристик детско-взрослых сообществ (включая семейные сообщества) в Новгородской области проведено изучение по данному вопросу мнения педагогов, родителей и прародителей. В результате был сделан вывод, что наиболее значимыми характеристиками межпоколенных взаимоотношений в различных детско-взрослых сообществах являются: содружество детей и взрослых, решающих социально значимые задачи; коммуникативное взаимодействие детей и взрослых в различных ситуациях жизнедеятельности сообщества; включение детей и взрослых в систему социальных отношений, задаваемых государством и обществом; овладение членами сообщества способами и средствами взаимодействия с окружающим социумом; общность детей и взрослых, обеспечивающая преемственность социального опыта и культурных традиций семьи.

В процессе исследования было выявлено, что наиболее ценным в развитии межпоколенных взаимоотношений в детско-взрослых семейных сообществах являются проявление чувства солидарности и соучастия, создание пространства продуктивной коммуникации и укрепление межпоколенных связей.

К условиям формирования успешного детско-взрослого семейного сообщества были отнесены: наличие содержательной образовательной деятельности, интересного досуга, реализация социальных программ для различных категорий участников, в т.ч. и лиц с ОВЗ, доступность образовательных и досуговых практик, создание творческой доброжелательной атмосферы.

Анализ мнения респондентов позволил выделить наиболее эффективные формы межпоколенных взаимоотношений в детско-взрослых и в детско-взрослых семейных сообществах: музеи-клубы разной направленности; детско-взрослые поисковые отряды; туристско-краеведческие экспедиции; центры социального проектирования; детское самоуправление и детско-взрослое соуправление, общественные объединения различной направленности; службы сопровождения, семейный театр и др.

На территории Новгородской области наиболее распространёнными

моделями детско-взрослых и детско-взрослых семейных сообществ стали: локальные (на базе школ, детских садов, развивающих центров, школьных музеев, творческих студий, туристско-краеведческих экспедиций); контактные (семья, школьные классы, группы детского сада, кружки и студии и др.); сетевые (волонтерские движения «Красный крест», «Экологическая тропа», фонд «Чужих детей не бывает», поисковая экспедиция «Долина» и др.); виртуальные («В контакте», «Мой мир», «Инстаграм» и др. социальные сети).

В контактных и локальных моделях формального, неформального и информального характера задействованы практически все дети, проживающие на территории Новгородской области, сетевые модели охватывают меньшую часть участников.

В различных моделях детско-взрослых сообществ выделяются следующие виды межпоколенных связей: забота о людях старшего поколения, оказание образовательных услуг, взаимное обучение, сотворчество, общение, интерактивная коммуникация и т.д.

Особую роль в успешной реализации педагогических стратегий развития межпоколенных взаимоотношений сыграла сетевая программа организации территориальных детско-взрослых сообществ. В рамках программы была составлена карта реальных и виртуальных сетевых моделей ДВСС в Новгородской области. В карту были включены Новгородская областная общественная организация «Поисковая экспедиция «Долина», ежегодная акция «Бессмертный гарнизон», открытая дискуссионная площадка для педагогов, детей, родителей, прародителей при кафедре профессионального педагогического образования и социального управления НовГУ («Модели наставничества и образовательных проектов»). На дискуссионной площадке были проведены такие дискуссии, как, «Человек в современном мире: тенденции и потенциальные возможности развития. Поколенческие особенности людей.», «Возможен ли Л.Н. Толстой сегодня?», панельная дискуссия в рамках международного форума «Диалог поколений: ответственность за прошлое и будущее».

Реализации педагогических стратегий способствовала также муниципальная программа «Вместе к успеху», которая свидетельствует о положительной практике сопровождения и поддержки соискателем процесса развития межпоколенных взаимоотношений в детско-взрослом и детско-взрослых семейных сообществах Хвойнинского муниципального района Новгородской области. Программа была нацелена на реализацию *кооперативно-деятельностной стратегии* развития межпоколенных взаимоотношений в ДВСС. В рамках программы решалась проблема активизации образовательного потенциала родителей и прародителей в процессе организации совместной деятельности с педагогами и детьми. Назначение программы – это коллективный поиск современного содержания воспитательного процесса, ориентированного на вечные ценности Человека, Семьи, Отечества, Знания, Культуры, Мира, Земли. Эти ценности охватывали основные аспекты жизнедеятельности, развития личности и составляли основы воспитания. Главными принципами, заложенными в Программу, стали: опора на инициативу семьи, взрослых жителей муниципального района; гуманизм отношений между взрослыми и детьми, доверие, взаимопомощь, межведомственный подход к решению проблем детей и молодежи, организация их занятости; организация совместной социально-значимой деятельности взрослых и детей; связь с реальным окружением, местными традициями, предшествующим опытом; интеграция усилий, направленных на создание оптимальных условий для реализации максимальных возможностей каждого члена сообщества. Основополагающей идеей Программы выступала идея реализации принципов культуросообразности (человек, проявляющий и развивающий творческие способности, и индивидуальность, способный правильно сделать жизненный и профессиональный выбор), человекосообразности (человек, ведущий образ жизни достойный Человека). В плане реализации кооперативно-деятельностной стратегии нами были выделены следующие основные направления: формирование целостной семейной культурно-образовательной политики в территории; формирование культуры здорового образа жизни; организация спортивно-массовой и физкультурной

работы в территории; совершенствование системы психолого-педагогической и медико-социальной помощи семье; обеспечение взаимодействия образовательных организаций с семьей и другими социальными институтами; обеспечение организационных связей между промышленными предприятиями и учреждениями образования в области семейного воспитания и развития межпоколенных связей; осуществление реального межведомственного взаимодействия в вопросах воспитания детей и молодежи в муниципалитете и развитие территориальных детско-взрослых сообществ. В ходе реализации Программы было предусмотрено создание организационных и функциональных связей, консолидация усилий: Администрации муниципального района, осознающей важнейшую политическую роль образования и воспитания; работников образования, осуществляющих процесс обучения и воспитания подрастающего поколения; жителей поселка и родительской общественности, которые являлись основными заказчиками образовательных услуг и для которых не безразлично будущее муниципального района; представителей всех отраслей социокультурной сферы, формирующих социокультурное пространство муниципального района. Успешная реализация кооперативно-деятельностной стратегии развития межпоколенных взаимоотношений невозможна была бы без эффективного социального взаимодействия с внешней средой, что предполагало создание советов микрорайонов, которые: координировали деятельность организаций в микрорайоне; проводили организационно-деятельностную работу по привлечению внебюджетных средств; организовывали работу по благоустройству дворовых территорий; проводили в микрорайоне художественно-творческие и спортивные мероприятия; участвовали в работе клубных объединений, привлекая к этой работе родителей, общественность, увлеченных людей; обеспечивали совместную работу ряда ведомств в укреплении правопорядка среди несовершеннолетних; создали детско-юношескую «школу актива» в поддержку социальным педагогам; готовили аналитические материалы по организации работы в микрорайоне. Созданная структура управления способствовала формированию единой образовательно-воспитательной политики

территории. Муниципальная Программа конкретизировалась в программах образовательных организаций Хвойнинского района.

В реализации педагогических стратегий развития межпоколенных взаимоотношений в ДВСС особое место занимали программы школ «Семья и школа – единое воспитательное пространство». Целью данных программ было развитие педагогического взаимодействия семьи и школы как непрерывного и целостного процесса согласования, взаимного влияния и интеграции ценностей, смыслов, опыта семейного и школьного воспитания; вовлечение родителей в программы развития детей и школы в целом; дифференциация участия, активности родителей и школы в процессе взаимодействия. Основной акцент в программах был сделан на проектировании мер по использованию семейно-родового потенциала для повышения эффективности воспитательной системы. Приоритетными направлениями в реализации педагогических стратегий развития межпоколенных взаимоотношений явились: построение доверительных отношений в коммуникативном пространстве «педагоги – дети – родители»; вовлечение семьи в деятельность школы в форме социально-педагогического партнерства; оказание помощи семьям в создании благоприятной домашней обстановки для поддержания детей как учеников и в понимании школой семьи; становление и развитие информационного пространства взаимодействия семьи, школы и детей, стимулирующего их образовательную активность; формирование мотивационно-образовательной среды в школе на основе обобщения результатов диагностики ведущих мотивов родителей к взаимодействию со школой; содействие совместному творчеству детей, педагогов и родителей, обучение культуре празднования важных событий в жизни школы и семьи.

Подводя итоги, необходимо отметить, что проведенное теоретико-экспериментальное исследование детско-взрослых семейных сообществ в условиях информационного многообразия позволяет констатировать положительную практику укрепления межпоколенных взаимоотношений в соответствии с комплексом педагогических стратегией: рефлексивно-диагностической, информационно-ориентационной, коммуникативно-

преобразующей, кооперативно-деятельностной. Системообразующим способом реализации данных стратегий выступает педагогическое онлайн-консультирование, одной из эффективных технологий которого является инстаграм-коучинг детско-взрослых семейных сообществ.

4.3 Общественно – педагогическая экспертиза эффективности процесса развития межпоколенных взаимоотношений в детско-взрослых семейных сообществах

Для исследования эффективности процесса развития межпоколенных взаимоотношений возникает потребность в уточнении критерия и показателей данного процесса во взаимосвязи со структурно-содержательными характеристиками понятия «общественно-педагогическая экспертиза».

Обоснуем нашу точку зрения, которая заключается в том, что объективная оценка эффективности процесса развития межпоколенных взаимоотношений в условиях многообразия ДВСС возможна в процессе проведения общественно-педагогической экспертизы в соответствии с критерием-продуктивности и показателями «социальный эффект» и «эффект сближения».

В данном контексте уточним понятие «экспертиза». «Экспертиза (франц. Expertise, от лат.Expertus – опытный) – исследование специалистом (экспертом) каких-либо вопросов, решение которых требует специальных познаний в области науки, техники, искусства и др.» [56].

Как отмечает М.М. Князева, «экспертиза – это аналитическая процедура, направленная на получение аргументированного представления о состоянии результата (целостного объекта). Под результатом понимается любого рода целостный объект, параметры которого распознаваемы и взаимосвязаны» [181, с. 214].

По мнению Е.А. Позаченюк, «понятие «экспертиза» следует определить как метод исследования и разрешения проблемных ситуаций специалистами, обладающими специальными знаниями, путем выбора наиболее

аргументированных решений. Экспертный метод исследования применяется: когда на основании известных законов невозможно предсказать поведение системы в будущем; при невозможности экспериментальной проверки предполагаемого хода процесса; при наличии неопределенных факторов, которые не поддаются контролю; при наличии многовариантных путей решения проблемы; при неполноте информации, на основе которой принимается решение» [324, с. 45].

Т.И. Горбунова при определении понятия «экспертиза» акцентирует внимание на методологии оценки результата: «любая экспертиза как оценка деятельности предполагает наличие субъекта экспертизы, объекта экспертизы, методологии, конкретных методов оценки с целью получения результатов экспертизы (заключения)» [108, с. 12].

Нам близка точка зрения С.Л. Братченко, который отмечает, что «экспертиза – это особый способ изучения действительности, который позволяет увидеть и понять то, что нельзя просто измерить или вычислить; который осуществляется компетентными и независимыми специалистами (экспертами) и в котором именно субъективному мнению и ответственному решению экспертов придается решающее значение» [66, с. 14].

Важно также то, что С.Л. Братченко подразделяет экспертизу на экспертизу в узком смысле (ЭУС) и экспертизу в широком смысле (ЭШС). При этом автор подчеркивает: «если для ЭУС ключевая проблема – извлечение знания из эксперта путем его опроса, то для ЭШС – проведение всестороннего полноценного исследования для получения аргументированных данных по экспертируемому вопросу. Именно качеству исследования уделяется первостепенное внимание – тщательной разработке структуры исследования, его основных принципов, методов, процедур и т.д.» [66, с. 68].

Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод, что для обоснования сущности понятия «экспертиза» необходимо использовать в качестве родового понятия «исследование» и «метод исследования», а не «оценка». Также очевидно,

что как только мы переходим на позицию исследования, мы уже имеем дело с ситуациями и явлениями принципиально неопределенными.

Кроме того, важно учесть точку зрения С.В. Попова, который указывает на то, что «необходимость в экспертизе возникает в неясной (с точки зрения существующих знаний и представлений) ситуации. Неясность эта может быть вызвана различными причинами – наличием разных, несводимых точек зрения, отсутствием необходимых данных или знаний, невозможностью просчитать последствия реализации проекта и др.» [330, с. 8].

Определение предмета экспертизы позволяет перейти к рассмотрению двух подходов к ее организации. *Первый подход,* как полагают Н.Е. Архангельский, В.А. Валуев, В.С. Черепанов, связан с рассмотрением экспертизы как метода экспертных оценок и определением за ним промежуточного места между социологическим и кибернетическим методами по степени формализации и сложности. При таком подходе перед экспертами стоит задача комплексной количественной оценки качества изучаемых объектов, а сам эксперт рассматривается как «датчик количественной информации» [25; 436]. *Второй подход* (О.С. Анисимов, Т.А. Каплунович, Е.А. Федорова и др.), которого придерживаемся и мы в нашем исследовании, связан с вычленением приоритета качественного оценивания в экспертизе и рассмотрением как основного средства экспертизы социальных мыслительных процедур, включающих оперирование категориально-понятийными средствами и логическими формами [17; 177]. Основная задача, стоящая перед экспертами данной парадигмы, является построение концепции уникального опыта деятельности, выявление сущности её инноваций и ответ на вопрос о возможности или невозможности его интеграции в целостную образовательную систему. Технология при этом усложняется и предстает как мыследеятельность, что согласуется и закономерно вытекает из представления об экспертизе как виде исследовательской деятельности, носящей научный характер и требующей, соответственно, специальной организации мышления. Предметом экспертизы при таком подходе становятся *продуктивность* (доказательство того, что типовой продукт получился более

высокого качества или большего объема), способы деятельности, ведущие к более высоким результатам с соответствующими нормативно-процессуальными эталонами и механизмы рефлексивной саморегуляции, собственно и лежащие в основе ее совершенствования.

Данный взгляд на экспертизу определил выбор технологии ее организации, включающий последовательность следующих этапов: *этап целеполагания* (выбор экспертной группой критериев для осуществления экспертной оценки уровня развития межпоколенных взаимоотношений в ДВСС и их структурное оформление); *этап феноменологической реконструкции* (вычленение и фиксация результатов деятельности, способа и средств организации процесса в их объективных проявлениях); *этап концептуализации* (выделение наиболее значимых элементов одного типа; обобщение; структурирование обобщенных заместителей каждого типа; структурирование конструкции с исходным материалом наблюдений с целью уточнения и коррекции абстрактного заместителя деятельности); *этап сопоставления* (соотнесение абстрактного заместителя реальной деятельности с выбранными критериями; выявление несовпадений; фиксация точек самовыражения субъектов ДВСС); *этап рефлексивный* (вычленение оснований включения новых элементов (процессов) в структуру межпоколенных взаимоотношений в ДВСС); *этап оценочный* (определение целесообразности и значимости включения (или отказа) элементов с точки зрения развития межпоколенных взаимоотношений и установление уровня этого развития); *этап коррекционный* (выявление прогноза этих проявлений, определение возможностей дальнейшего роста межпоколенных взаимоотношений в ДВСС, совершенствования и уточнений содержания направлений их развития); *этап проектировочный* (определение характера включения творческого самовыражения субъектов ДВСС в процессе развития межпоколенных взаимоотношений в целостную систему).

Во всех выше перечисленных этапах присутствуют и цементируют их такие значимые процессы, как диагностика и анализ. Отметить роль диагностики для нас принципиально важно, ибо в литературе встречается точка зрения,

воспринимающая диагностику как синоним экспертизы. Между тем, диагностика, с нашей точки зрения, только формирует исходные данные, «поставляет материал» для проведения экспертизы. В этом контексте воспринимается и анализ как предэкспертиза, как аналитический материал, позволяющий в дальнейшем в сочетании с иными процедурами определять и уровень развития межпоколенных взаимоотношений в ДВСС.

Таким образом, в контексте нашего исследования, где необходимо определить продуктивность педагогических стратегий развития межпоколенных взаимоотношений в ДВСС в условиях информационного многообразия, экспертиза рассматривается как исследование, направленное на выявление уровня их развития и имеющее своим результатом описание типовых способов поведения субъектов детско-взрослых семейных сообществ, значимых с точки зрения их продуктивного взаимодействия, а также предложений по корректировке этих способов в направлении развития межпоколенных взаимоотношений.

К основным методологическим основаниям общественно-педагогической экспертизы процесса развития межпоколенных взаимоотношений в ДВСС в условиях информационного многообразия мы относим: *полноту имитации сфер деятельности* в экспертизе, предполагающую представление всей структуры взаимодействий в общественной, социальной и образовательной сферах, в которых непосредственно участвуют субъекты ДВСС; *проблемность взаимодействий участников*, предполагающую «содержательный конфликт», противоречие, парадокс, требующий разрешения; *рефлексивность обсуждения*, обеспечивающую поддержку установки на всестороннюю критику и понимание другой позиции; *гуманность взаимоотношений* в ходе взаимодействий в процессе экспертного анализа; *гласность экспертных мнений*, предполагающую построение отношений симпатии и антипатии между разработчиками проекта и экспертами.

Средствами экспертизы выступают критерий и показатели, с помощью которых осуществляется квалификация объекта. Основной целью экспертизы эффективности педагогических стратегий развития межпоколенных

взаимоотношений в детско-взрослых семейных сообществах в условиях информационного многообразия является выявление и научное обоснование их продуктивности, структурно-содержательными компонентами которой являются «социальный эффект» и «эффект сближения».

При этом, как было представлено в параграфе 3.2, показатель «эффект сближения» характеризует ценностно-ориентационное единство всех участников ДВСС (внутренний эффект»), а показатель «социальный эффект» – влияние продуктивной совместной деятельности на участников ДВСС и опосредованно через них на других людей и другие сообщества («внешний эффект»).

Важно также учесть, что ДВСС мы рассматриваем как жизненное пространство, где дети, родители, прародители и педагоги учатся друг у друга «жить, знать, действовать и существовать вместе». В связи с этим необходимо ответить на вопросы: «Получают ли удовольствие от взаимодействия дети и взрослые?», «Преобладает ли в ДВСС жизнерадостное настроение всех субъектов сообщества?», «Все ли члены ДВСС инициативны? (способны делать выбор, решать проблемы, проявлять интерес и др.)», «Реализуются ли во взаимодействии детей и взрослых идеи гармонии, открытости, свободы, общения культур?».

В связи с тем, что экспертиза в данном исследовании связана с развитием межпоколенных взаимоотношений в детско-взрослых семейных сообществах в условиях информационного многообразия, основным видом ее становится общественно-педагогическая экспертиза.

Особенностями общественно-педагогической экспертизы, по мнению Р.М. Шерайзиной, является наличие общественно-педагогического сообщества, которое рассматривается как группа лиц (представители общественности, общественных институтов, профессионального педагогического сообщества и др.) объединенных заинтересованностью в улучшении качества межпоколенных взаимоотношений, определенного уровня и направленности, компетентных дать объективную экспертную оценку. Экспертиза направлена не только на выявление сильных и слабых сторон межпоколенных взаимоотношений в ДВСС, но и предполагает разработку направлений их развития и совершенствования, что

позволяет считать общественно-педагогическую экспертизу фактором повышения качества межпоколенных взаимоотношений в условиях ДВСС [449].

Общественно-педагогическая экспертиза чаще всего выступает как «добровольное привлечение педагогического сообщества к оценке и анализу социально значимых образовательных проектов и программ». Привлечение различных социально-педагогических групп к независимой оценке выбранного объекта экспертизы позволяет целостно представить отношение социума к данному явлению или процессу и определить, каким образом экспертные группы видят его дальнейшее развитие и совершенствование.

Таким образом, мы можем говорить о создании общественно-педагогического сообщества, рассматриваемого нами как совокупность лиц, объединенных заинтересованностью в развитии межпоколенных взаимоотношений в детско-взрослых семейных сообществах и имеющих право в силу профессионализма на его экспертную оценку. Данное сообщество включает в себя родителей, педагогов, представителей общественности.

Определим процесс проведения общественно-педагогической экспертизы, включающий подготовительный, основной и заключительный этапы. *Подготовительный этап* предполагает определение объекта экспертизы и перечня групп независимых экспертов, участие которых позволит обеспечить целостность и объективность оценочной процедуры, выбор формы проведения экспертизы, определение всех структурных компонентов исследования. На подготовительном этапе были сформированы 5 экспертных групп, которые осуществляли мониторинг реализации педагогических стратегий в 50 ДВСС, находящихся в различных городах России. Экспертные группы осуществляли свою деятельность в рамках проектов, финансируемых из различных источников.

На *основном этапе* осуществлялась собственно процедура общественно-педагогической экспертизы в виде оценки и анализа динамики развития межпоколенных взаимоотношений в исследуемых ДВСС на различных этапах экспериментального исследования. Главная задача данного этапа – собрать как можно больше информации об изучаемом объекте на различных этапах

экспериментального исследования, провести анализ происходивших изменений состояния межпоколенных отношений в ДВСС.

Заключительный этап предполагал оформление экспертной документации с выводами о продуктивности используемых педагогических стратегий развития межпоколенных взаимоотношений и с обязательными рекомендациями, где описаны наиболее эффективные пути развития межпоколенных взаимоотношений в ДВСС в условиях информационного многообразия.

В качестве инструментария реализации общественно-педагогической экспертизы выступают такие методы, как: тестирование, анкетирование и интервьюирование, коллективная экспертная оценка (метод «комиссий», метод коллективной генерации идей, метод «Делфи», метод «360 градусов» и др.). Специфика процедуры экспертизы предполагает получение прогностических оценок. С этой целью применяются методы сценариев и прогнозов.

Итак, общественно-педагогическая экспертиза позволила реализовать такие принципы независимой оценки, как добровольность, широкая гласность и прогрессивность экспертной процедуры, учесть при проведении оценки интересы общественности и детско-взрослых семейных сообществ в развитии межпоколенных взаимоотношений, обеспечить максимальную открытость, выявить способности и возможности, которые максимально соответствуют потребностям детско-взрослых семейных сообществ.

Раскрывая специфику общественно-педагогической экспертизы, предполагающей участие представителей общественных институтов и педагогического сообщества в процедуре оценки эффективности педагогических стратегий развития межпоколенных взаимоотношений в детско-взрослых семейных сообществах, в нашем экспериментальном исследовании мы использовали как внутреннюю, так и внешнюю экспертизы. Первая проводилась силами детско-взрослого семейного сообщества, а вторая – с внешними экспертными группами.

С учетом специфики нашего исследования, было обеспечено оптимальное сочетание внешней независимой экспертной оценки и самоэкспертизы.

Обобщая вышеизложенное, необходимо отметить, что общественно-педагогическая экспертиза эффективности развития межпоколенных взаимоотношений в детско-взрослых семейных сообществах предполагает исследование специалистами актуальной проблемы современного общества – проблемы взаимоотношений между поколениями на основе интеграции всех видов знаний, определения оптимальных вариантов организации детско-взрослых семейных сообществ и прогнозирования развития межпоколенных взаимоотношений в них в условиях информационного многообразия.

В контексте вышеизложенного рассмотрим результаты контрольного эксперимента. Показателями оценки продуктивности развития межпоколенных взаимоотношений в ДВСС в условиях информационного многообразия выступали *социальный эффект* и *эффект сближения* (параграф 3.2).

В контрольном эксперименте, как уже было сказано выше, приняли участие представители 50 детско-взрослых сообществ, проживающих в различных городах России. Особенностью исследуемых сообществ является межпоколенность: в их состав входили прародители, родители и дети. Десять сообществ (20%) являлись гетерогенными по различным признакам: этническому (смешанные браки), физическому (дети-инвалиды), социальному (приёмные дети). В общей сложности в исследовании приняло участие 273 человека, из них прародителей – 42, родителей – 182, детей – 49.

Для мониторинга ведущих показателей продуктивности (эффект сближения и социальный эффект) педагогических стратегий нами были выделены индикаторы, позволяющие дать объективную экспертную оценку успешности реализации данных стратегий в ходе формирующего эксперимента. Индикаторы учитывают специфику каждой педагогической стратегии развития межпоколенных взаимоотношений, которая была выявлена и обоснована на теоретическом уровне. Показатели и индикаторы представлены Таблице 3.

Таблица 3 – Показатели и индикаторы продуктивности педагогических стратегий развития межпоколенных взаимоотношений в ДВСС

Показатели продуктивности педагогических стратегий	**Индикаторы продуктивности в разрезе отдельных стратегий развития межпоколенных взаимоотношений в ДВСС**			
	Рефлексивно-диагностическая	*Информационно-ориентационная*	*Коммуникативно-преобразующая*	*Кооперативно-деятельностная*
Эффект сближения	• Овладение членами ДВСС диагностическими процедурами динамики развития межпоколенных взаимоотношений • Умение выявить проблемы межпоколенного взаимодействия в ДВСС и причины возникающих конфликтов • Осуществление мониторинга процесса раннего развития ребенка • Умение диагностировать, анализировать и корректировать процесс раннего развития ребенка и подсистему взаимоотношений «родитель-ребенок» • Умение найти оптимальные способы преодоления затруднений и проблемных точек в процессе межпоколенных взаимоотношений • Осознание субъектами ДВСС собственного опыта межпоколенного взаимодействия • Овладение методами		• Умение осуществлять межпоколенный диалог в ДВСС с использованием современных средств и каналов коммуникации • Достижение межличностного согласия, согласованности ценностных ориентиров и конкретных действий взрослых и детей • Эмоциональная насыщенность и интенсивность межпоколенных контактов • Улучшение социально психологического климата в сообществе • Уважительное, бережное отношение к семейным традициям • Формирование общих корпоративных ценностей семьи • Наличие толерантных отношений в гетерогенных ДВСС	• Сформированность ценностно-ориентационного единства • Участие во внутренних формах межпоколенной кооперации • Включенность детей и взрослых в различные виды трудовой, досуговой, художественно-творческой, спортивно-оздоровительной и туристической деятельности • Совместный поиск информации о родословной, изучение профессиональных биографий своих родителей и прародителей

	рефлексии собственной деятельности и способами оценки ее успешности с позиции субъекта ДВСС			
Социальный эффект		• Умение ориентироваться в рынке образовательных услуг • Умение ориентироваться в многообразии информационных источников, осуществляющих педагогическое он-лайн консультирование; способность осуществлять выбор оптимального источника • Умение пользоваться информационно-справочными системами и современными информационно-коммуникационными технологиями	• Сформированность у членов ДВСС коммуникативной культуры как части базовой культуры их личности • Способность совместно решать сложные жизненные, профессиональные, социальные и образовательные проблемы • Сформированность потребностей и мотивов общения у представителей разных поколений • Разрушение возрастных стереотипов • Расширение средств и каналов реальной и виртуальной коммуникации. • Сформированность корпоративной культуры ДВСС	• Умение эффективно работать в команде • Участие во внешних формах совместной деятельности • Включение в совместную деятельность детей и взрослых, имеющих особенности физического и интеллектуального развития. • Количество совместных образовательных инициатив и социально-значимых проектов

Для экспертизы социального эффекта и эффекта сближения в ходе экспериментального исследования нами были выделены ряд компонентов данных показателей: ценностно-мотивационный, диагностический, ориентационно-деятельностный, интегративно-коммуникационный, эмоционально-аффективный, социально-рефлексивный.

Ценностно-мотивационный компонент предполагает учет мотивации у детей, родителей, прародителей и педагогов к активной совместной деятельности, стремление к получению знаний, освоение новой информации.

Данный компонент включает также оценку сформированности ценностно-ориентационного единства членов ДВСС.

Диагностический компонент включает оценку умений членов ДВСС (прежде всего взрослых) осуществлять диагностику развития межпоколенных взаимоотношений, а также процесса раннего развития ребенка. В рамках данного компонента оценивается умение членов ДВСС выявлять затруднения и проблемные точки в межпоколенных взаимоотношениях в сообществе.

Ориентационно-деятельностный компонент включает экспертную оценку умений членов ДВСС ориентироваться на рынке образовательных и консультационных услуг, пользоваться информационно-справочными системами. Данный компонент ведущих эффектов позволяет оценить также степень включённости детей и взрослых в различные виды трудовой, досуговой, художественно-творческой и других видов деятельности.

Интерактивно-коммуникационный компонент дает возможность оценить качество межпоколенного диалога и уровень коммуникативной культуры членов ДВСС.

Эмоционально-аффективный компонент позволяет оценить эмоциональную насыщенность и интенсивность (частоту) межпоколенных контактов, выявить динамику улучшения социально-психологического климата в ДВСС, а также процесса достижения межличностного согласия детей и взрослых.

Социально-рефлексивный компонент включает оценку степени овладения членами ДВСС методами рефлексии собственного опыта межпоколенного взаимодействия, а также способности участников ДВСС к рефлексивному проектированию совместных образовательных инициатив и социально значимых проектов.

Определив критерий, показатели и индикаторы продуктивности педагогических стратегий развития межпоколенного взаимодействия в ДВСС, представим результаты контрольного эксперимента в разрезе описанных выше компонентов показателей.

Охарактеризуем *ценностно-мотивационный компонент*. Важным индикатором успешности развития межпоколенного взаимодействия в ДВСС является такой показатель, как «сформированность ценностно-ориентационного

единства (ЦОЕ) участников межпоколенных взаимоотношений детско-взрослых семейных сообществ», который характеризует, прежде всего, общность взглядов на основополагающие ценности, определенные ДВСС; согласованность мнений представителей детско-взрослых семейных сообществ об общем и особенном в восприятии ценностей взаимодействия, общения, воспитания, развития; общее и различия в представлениях о целях и перспективах развития сообществ; устойчивые взаимосвязи представителей различных поколений в сообществах и их ответственность перед ними.

В контексте нашего исследования ценностно-ориентационное единство мы рассматриваем как показатель сплоченности, сближения участников детско-взрослых семейных сообществ, выявляющий уровень или степень совпадений мнений, оценок, установок и позиций субъектов сообществ по отношению к объектам (целям деятельности, лицам, идеям, событиям), наиболее значимых для сообщества в целом. Высокая степень совпадения мнений, оценок, позиций участников ДВСС по существенно значимым для сообществ вопросам создается не только в результате их коммуникативной практики, а является следствием активной совместной деятельности, имеющей социально-значимый характер. Именно такая деятельность и служит основой общения между членами ДВСС и становится источником интенсификации связей между детьми, родителями, прародителями и педагогами. Обеспечение такой деятельности стало возможным в рамках реализации специально разработанных стратегий развития межпоколенных взаимоотношений в детско-взрослых семейных сообществах в условиях информационного многообразия.

Для определения уровня сформированности ценностно-ориентационного единства (ЦОЕ) участников ДВСС была использована методика, разработанная Л.М. Фридманом, И.Я. Каплунович, Т.А. Пушкиной [424].

В исследовании принимало участие 273 человека (дети, родители, прародители и педагоги), большинство взрослых участников – женщины. Детей,

родителей и прародителей – 224 человека, педагогов – 49. Возрастной диапазон исследуемых представлен следующим образом:

12-17 лет	20-30 лет	31-40 лет	41 -50 лет	Старше 50 лет
32 человека	63 человек	94 человек	56 человека	28 человек

Современные условия изменили жизнь и изменили ценностные представления представителей разных поколений. Это явление естественное, поэтому участникам предлагалось оценить актуальность 38 известных пословиц и поговорок (Приложение 9), которые придуманы уже давно и выразить свое отношение (согласие или несогласие) к утверждениям. Сформулированное в инструкции задание заключалось в том, что участники выражали свое отношение к представленным утверждениям, отмечая их знаком «+», если согласны с ним, и знаком «–» – если не согласны.

Ответы респондентов были проанализированы с позиции совпадения мнений о справедливости каждой пословицы. Показателем ЦОЕ являлась степень совпадения оценок, даваемых респондентами различным суждениям. Оно высокое, когда в каждой колонке значения чисел близки к максимуму (числу, выражающему количество опрашиваемых). Это означает, что у детско-взрослых семейных сообществ присутствует общность взглядов на основные ценности взаимодействия, воспитания, образования и развития как участников, так и самих ДВСС.

Для определения ориентировочного уровня ЦОЕ мы определили процент совпадения мнений по каждому суждению (пословице) по формуле:

$$C = \frac{100 \cdot K}{p}\%,$$

где p – число респондентов. Получаем показатель ЦОЕ – С. Минимальное значение С = 50% (очень низкий показатель «эффекта сближения»), максимальное – 100% (очень высокая степень «эффекта сближения»).

Уровень ЦОЕ диагностировался несколько раз, чтобы наблюдать динамику развития сближения представителей различных возрастных групп (ее увеличение или уменьшение за период взаимодействия). Результаты представлены Таблице 4.

Таблица 4 – Сводная таблица обработки результатов

№	Номер пословиц / Респондент	1			…	36	37	38	Сумма совпадений
1.	Н.	-				+	+	+	
2.	А.	-				+	+	+	
3.	Д.	+				+	+	-	
	…								
273	В.								
	Итого (К)	21 3							К1+к2+ ….К38/38=7801/ 38 = 172,5
	С = 100*к/273	78							(100*172,5)/273 = 63,2

Результаты опроса показывают, что первоначально степень ЦОЕ, определяющего «эффект сближения», была равна 63,2%, что указывает на невысокую частоту совпадений (к = 172,5) мнений или позиций членов детско-взрослых семейных сообществ по отношению к существенно значимым ценностям для ДВСС в целом. В процессе организации совместной деятельности, коммуникативной практики, активного обсуждения и согласования ценностных позиций в воспитании и взаимоотношениях между участниками детско-взрослых семейных сообществ мы наблюдали их положительную динамику. На втором этапе уровень ЦОЕ стал 89,3%, т.е. количество совпадений (к = 243) мнений и

позиций членов ДВСС увеличилось, а, следовательно, и «эффект сближения» стал значительно выше.

В ходе экспертизы на завершающем этапе эксперимента в 36 из 50 сообществ была зафиксирована сформированность корпоративных ценностей, которые не были установлены на этапе констатирующего эксперимента, в том числе: здоровый образ жизни (34 ДВСС), образование (32 ДВСС), межпоколенный диалог (28), уважение к старшим (29), внутрисемейное партнёрство (30).

Анализ сформированности ценностно-мотивационного компонента (Таблица 5) позволил констатировать наличие изменений отношения субъектов ДВСС к проблеме развития межпоколенных взаимоотношений.

Так, если на первом этапе эксперимента преобладали мотивы достижения индивидуальных результатов, то по окончании эксперимента – творческих продуктов совместной деятельности.

Таблица 5 – Динамика сформированности информационно-мотивационного компонента

№	Мотивационный ориентир участников ДВСС	2014г–2015г %	2017г–2018г %
1	Интерес к продуктивному взаимодействию детей, родителей, прародителей и педагогов	3	17
2	Потребность в расширении возможностей получения информации о социально-значимых проектах	4	32
3	Стремление к повышению своей компетенции с учетом выявленных проблем в системе межпоколенных взаимоотношений	10	16
4	Желание проявить творчество, осуществить поиск новых знаний	6	23
5	Стремление к повышению социального статуса, к получению поощрения	77	12

Анализ данных таблицы свидетельствует о том, что на смену мотивам, связанным с потребностью в поощрении, повышении своего социального статуса, ведущими становятся мотивы к осуществлению поисковой деятельности, к развитию своей творческой индивидуальности. Разработка социальных проектов с учетом потребностей участников ДВСС становится ведущим мотивом их деятельности.

Анализ *диагностического компонента* позволил установить расширение компетенций взрослых членов ДВСС в области диагностики процесса раннего развития ребенка и межпоколенного взаимодействия в ДВСС. Так, авторскую диагностическую методику «Малышковое репетиторство» освоили 180 родителей и 36 прародителей (Приложение 10). Мониторинг раннего развития ребёнка осуществляется во всех ДВСС, где есть дети такого возраста. При чём 156 родителей и 28 прародителей считают, что они научились анализировать процесс раннего развития ребёнка, а также выявлять проблемы межпоколенного взаимодействия и причины возникающих конфликтов. К таким причинам респонденты отнесли: а) различие в оценках происходящих событий у представителей разных поколений; б) отсутствие толерантных отношений в семье; в) возрастные стереотипы; г) межличностные отношения; д) различия в методиках воспитания у родителей и прародителей и др.

По итогам эксперимента по сравнению с 2014 годом расширение диагностических умений было зафиксировано у 132 родителей, 19 прародителей. При этом субъективные оценки респондентов в основном совпали с внешними экспертными оценками диагностического компонента ведущих эффектов.

Отмечена динамика и в реализации *ориентационно-деятельностного компонента* эффекта сближения и социального эффекта. В частности, члены ДВСС стали лучше ориентироваться в многообразии источников, информирующих об оказании образовательных и консультационных услуг. Если частота обращений к источникам об образовательных услугах изменилась незначительно (в 2014 году к информационным источникам об образовании

обращалось 29 взрослых и 6 детей; в 2017 году только на 7,6% больше), то обращение к консультационным источникам стало более частым. Так, педагогическое онлайн консультирование стало востребованным у 132 родителей и 39 прародителей (если в 2014 году к данному виду консультирования обращались лишь единицы, то в 2017 количество клиентов, получающих консультации в виртуальном пространстве, увеличились примерно в семь раз). Такое же количество респондентов использует информационно-справочные системы для решения проблем межпоколенного взаимодействия.

О реализации ориентационно-деятельностного компонента свидетельствуют следующие изменения, которые произошли в ходе формирующего эксперимента: большинство детей, родителей, бабушек и дедушек, прабабушек и прадедушек стали активно участвовать в выборе, разработке и реализации социально-значимых проектов (76%), расширилось их представление о многообразии ДВСС, о межпоколенных взаимоотношениях; стал более высоким уровень самореализации и саморазвития субъектов ДВСС в процессе межпоколенного взаимодействия (74%). У 82% участников ДВСС сформировалось представление об алгоритме процесса развития межпоколенных взаимоотношений в условиях многообразия, причем 74% из них стали соавторами социально-значимых проектов и образовательных инициатив.

Отмечается более высокая степень включённости детей и взрослых в некоторые виды совместной деятельности. Если включённость членов ДВСС в трудовую деятельность в целом осталась на прежнем уровне (27%), то позитивные изменения произошли во включённости членов ДВСС в совместную досуговую деятельность (32%), художественно-творческую (18%), спортивную (13%), туристическую (10%). В 27 ДВСС зафиксирован совместный поиск детей и взрослых информации о родословной, совместное изучение профессиональных биографий родителей и прародителей. Если говорить о количественных индикаторах, то количество совместных образовательных инициатив

и социально-значимых проектов в общем исчислении выросло на 19%. Так, на начало эксперимента (2014 год) было зафиксировано 4 проекта («Семья и школа», «Территория дружбы», «Моя семья», «Папа, мама, я – дружная семья»). В конце эксперимента (2018 год) количество социально-значимых проектов, реализуемых в ДВСС, увеличилось до 21. Среди этих проектов можно выделить следующие проекты: «BabyLounge», «Академия родительства», «Развитие эмоционального интеллекта» и др. (Приложение 11; 12; 13). В результате реализации инициированных участниками ДВСС межпоколенных проектов улучшилось их эмоциональное восприятие друг друга (2014 год – 34%; 2018 год – 62%), повысилась продуктивность взаимодействия участников образовательных отношений в ДВСС (2014 год – 19%; 2018 год – 27%), уменьшилось число межпоколенческих конфликтов (2014 год – 47%; 2018 год – 11%). Это свидетельствует об успешной реализации *эмоционально-аффективного компонента* эффекта сближения. Повысилась эмоциональная насыщенность межпоколенных контактов, зафиксирована позитивная тенденция улучшения социально-психологического климата в 36 из 50 исследуемых ДВСС. Состояние социально-психологического климата определялось с помощью теста «Психологический климат семьи» [URL: https://www.eti-deti.ru/vzr-test/155.html]. Внимание экспертов было сфокусировано на состоянии толерантных отношений в гетерогенных детско-взрослых сообществах в начале и в конце эксперимента. Уровень толерантности по отношению членов ДВСС с культурными, физическими и др. особенностями определялся с помощью теста «Индекс толерантности» [URL: https://testometrika.com/personality-and-temper/how-are-you-a-tolerant-person]. Полученные данные свидетельствуют о незначительных изменениях в толерантном отношении к членам ДВСС, имеющих этнические, физические или социальные особенности. Отсутствие ярко выраженной динамики толерантных отношений объяснятеся достаточно высоким уровнем толерантности, изначально существовавшем в гетерогенных ДВСС.

О динамике социально-рефлексивного компонента. свидетельствует то, что большинство субъектов ДВСС (87%) научились достаточно полно и адекватно реконструировать свою деятельность; вычленять и описывать собственные действия и фиксировать в них затруднения, а также действия других участников ДВСС, вовлеченных в проектирование и реализацию социально-значимых проектов; более критериальными стали действия участников ДВСС в условиях многообразия (65%). В большинстве исследуемых сообществ (42) родители и прародители овладели методами рефлексии собственной деятельности и способами оценки её успешности с позиций субъектов ДВСС. По мнению взрослых участников ДВСС в указанных сообществах, они обладают способностью осознавать собственный опыт межпоколенного взаимодействия, находить оптимальные способы решения затруднений и проблемных точек в процессе межпоколенных взаимоотношений. Такое умение отметили в процессе экспертного опроса 89% прародителей и родителей.

Анализ перечисленных компонентов свидетельствует о том, что в результате эффективной реализации педагогических стратегий были достигнуты главные эффекты продуктивности системы межпоколенных взаимоотношений в ДВСС – эффект сближения и социальный эффект.

В связи с тем, что особое значение в реализации педагогических стратегий развития межпоколенных взаимоотношений в ДВСС в условиях информационного многообразия имела авторская разработка педагогического инстаграм-коучинга ДВСС, нами была изучена его востребованность, уровень удовлетворенности участниками ДВСС консультациями, влияние педагогического консультирования на отношения представителей различных поколений в ДВС (Рисунок 7, 8, 9, 10, 11) (Приложение 14).

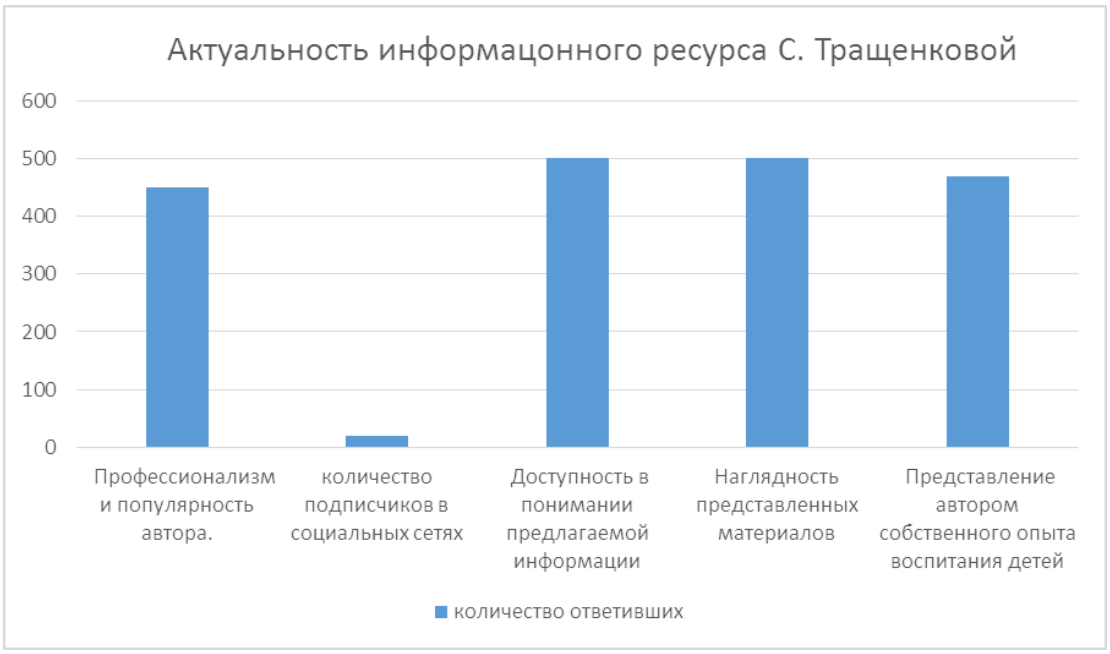


Рисунок 7 – Мотивы обращения к электронному образовательному ресурсу

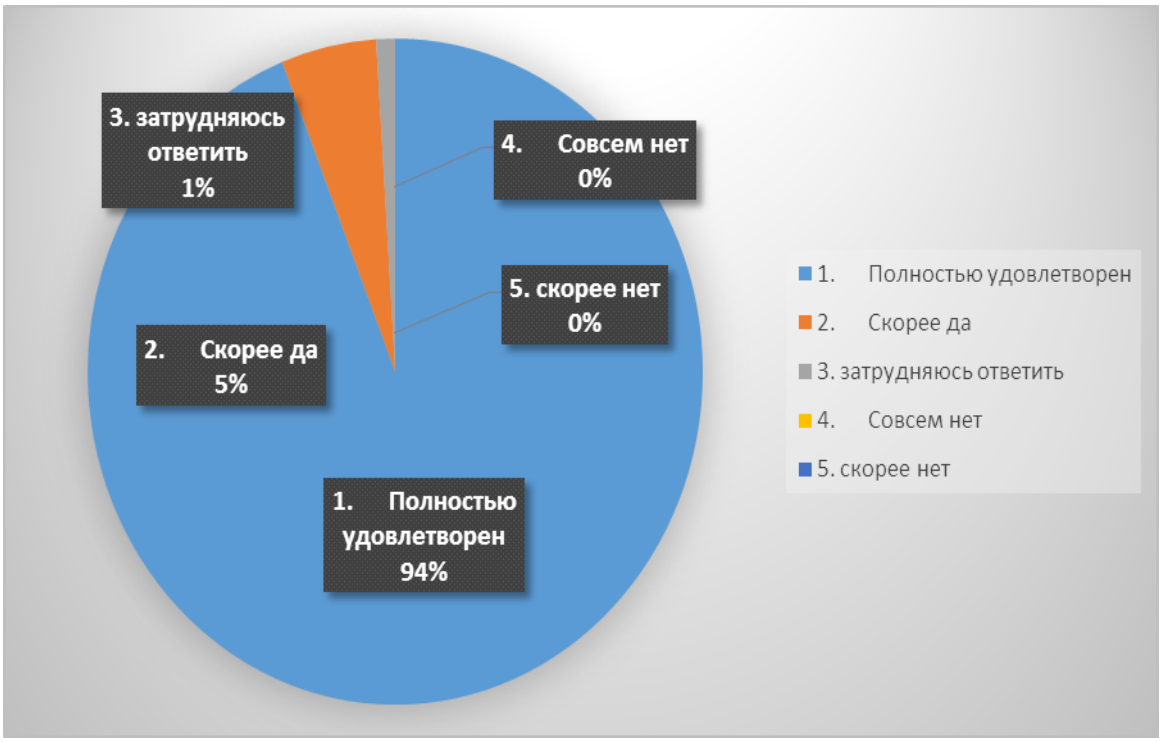


Рисунок 8 – Уровень удовлетворенности участников ДВСС консультацией

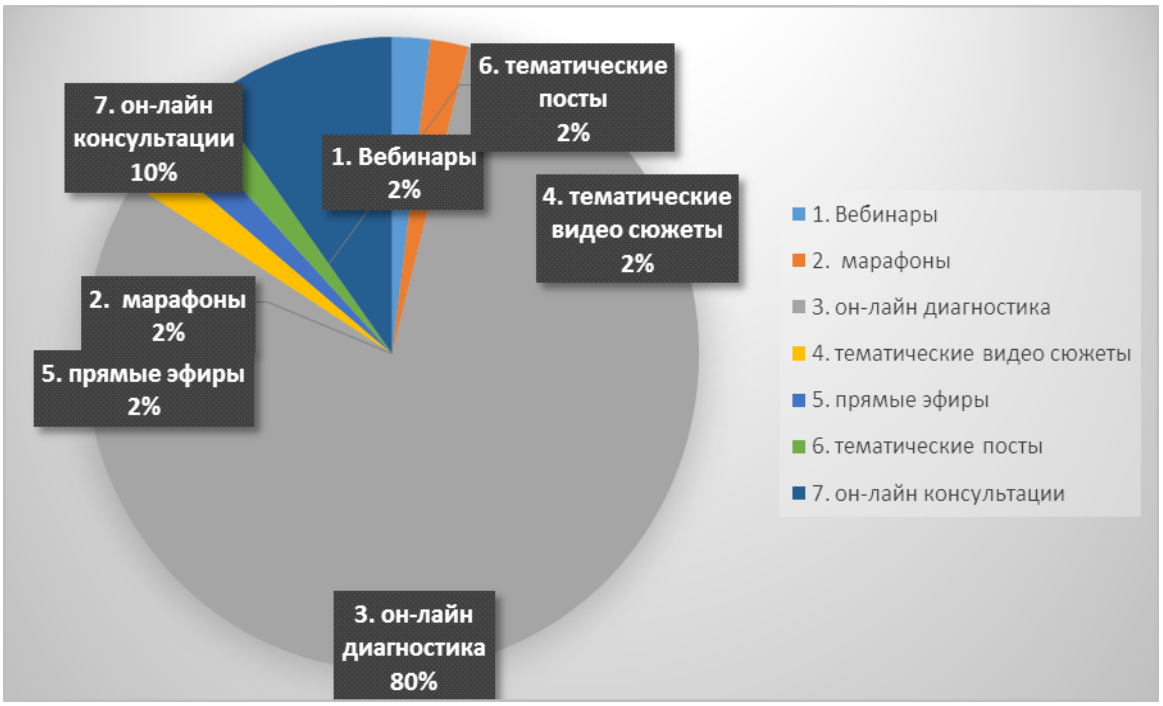


Рисунок 9 – Востребованность различных форм он-лайн консультирования

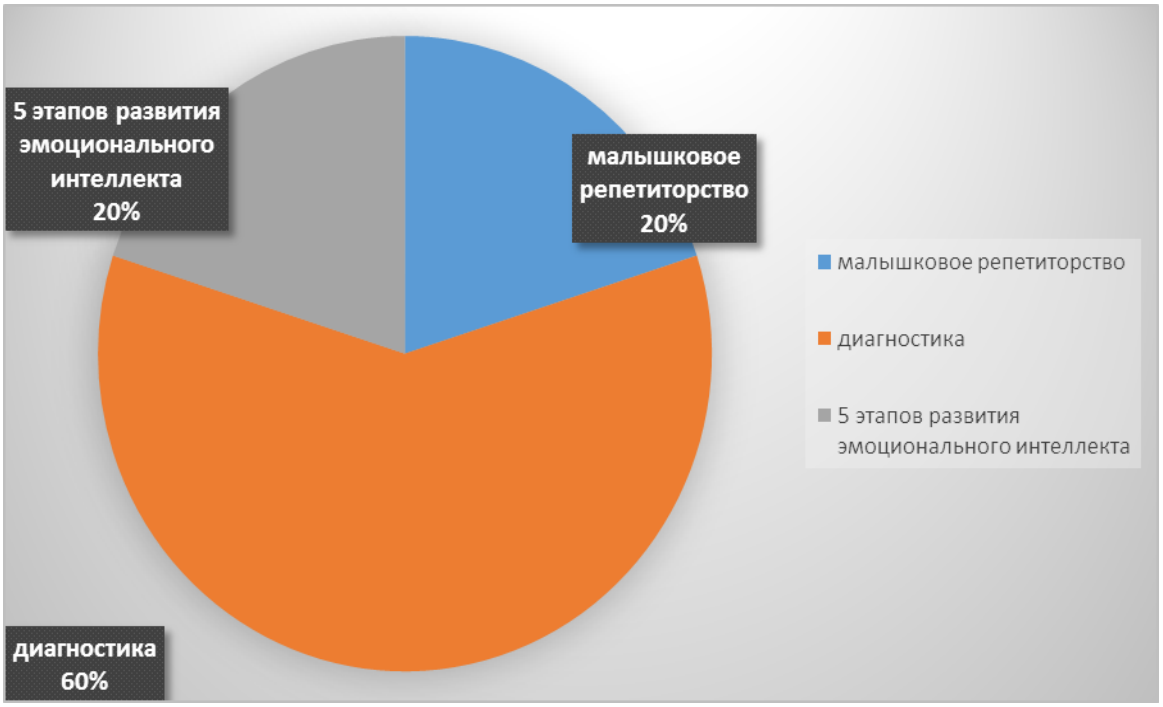


Рисунок 10 – Востребованность и актуальность авторских методик

Рисунок 11 – Влияние педагогических консультаций
на развитие межпоколенных взаимоотношений участников ДВСС

Актуальность и постоянно повышающийся интерес к авторской разработке педагогического инстаграм-коучинга ДВСС подтверждается постоянным ростом числа участников образовательных отношений, их активностью в разных формах инстаграм-консультирования (Рисунок 12).

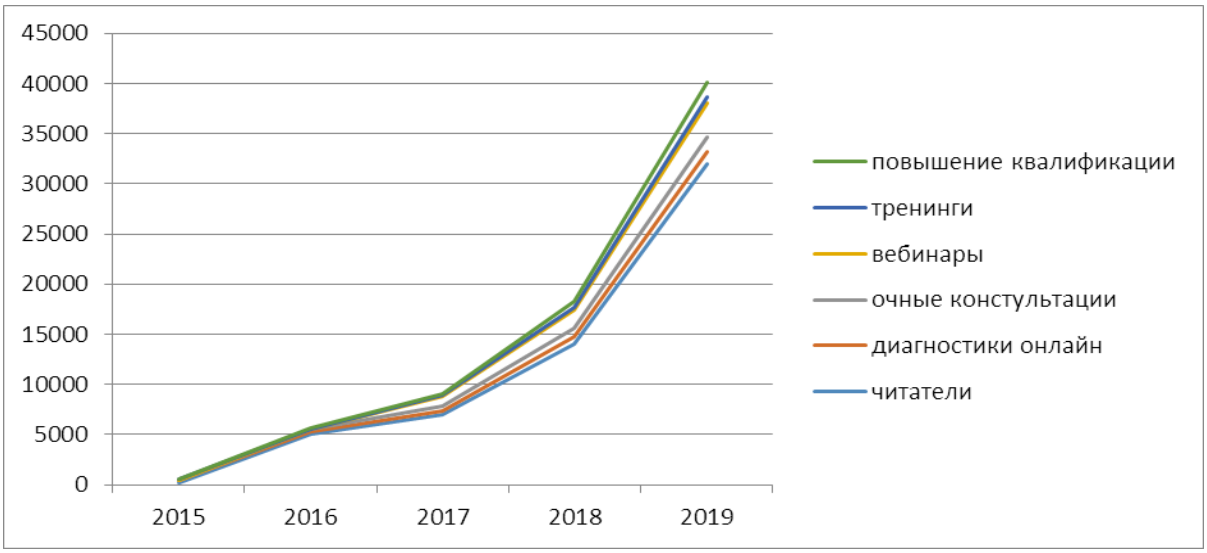


Рисунок 12 – Динамика интереса к педагогическому инстаграм-коучинга ДВСС

За четыре года количество активных участников межпоколенных взаимоотношений через аккаунт автора возросло с 250 человек до 32000 человек, значительно увеличилось (с 96 до 1400 в год) количество заявок от субъектов ДВСС на коучинг-сопровождение.

Таким образом, общественно-педагогическая экспертиза развития межпоколенных взаимоотношений в ДВСС в условиях информационного многообразия подтверждает продуктивность разработанных и реализованных педагогических стратегий.

Выводы по четвертой главе

В главе представлен проблемно-диагностический анализ проведенного теоретико-экспериментального исследования развития межпоколенных взаимоотношений в детско-взрослых семейных сообществах в условиях информационного многообразия, вследствие которого:

1. Сформулированы и решены основные задачи диагностического исследования: определены готовность педагогов и родителей к развитию межпоколенных взаимоотношений в процессе развития ДВСС; изучены социально-психологические характеристики субъектов ДВСС; исследованы готовность участников ДВСС к овладению онлайн технологиями продуктивного взаимодействия и анализа проблем межпоколенных взаимоотношений в ДВСС. В ходе решения которых были выявлены педагогические проблемы развития межпоколенных взаимоотношений в ДВСС в условиях информационного многообразия: только 21% респондентов отмечают значимость роли субъектов ДВСС в развитии межпоколенных взаимоотношений; 1,9% – владеют знаниями об он-лайн технологиях продуктивного взаимодействия в системе «педагог – ребенок – родитель – прародитель»; педагоги недооценивают значимость объективности, требовательности, активности во взаимоотношениях с участниками ДВСС, что негативно влияет на организацию межпоколенных взаимоотношений в ДВСС; выявлены наиболее значимые характеристики межпоколенных взаимоотношений в различных моделях ДВСС, что послужило

предметом разработки и реализации педагогических стратегий развития межпоколеных взаимоотношений в ДВСС.

2. Реализация педагогических стратегий (информационно-ориентационной, кооперативно-деятельностной, коммуникативно-преобразующей, рефлексивно-диагностической) с учетом особенностей современных моделей ДВСС (преемственной, дискретной, кооперативной, инклюзивной) позволила обеспечить продуктивность развития межпоколенных взаимоотношений в ДВСС в условиях информационного многообразия благодаря: эффективному использованию технологий он-лайн консультирования представителей различных поколений (детей, родителей, прародителей); активному включению субъектов ДВСС в разработку и реализацию территориальных программ («Вместе к успеху», «Семья и школа – единое воспитывающее пространство» и др.), разработке и проведению региональных дискуссионных площадок («Диалог поколений: ответственность за прошлое и будущее», «Возможен ли Л.Н.Толстой сегодня» и др.), созданию виртуальных ДВСС. Системообразующим способом реализации данных стратегий выступало педагогическое онлайн-консультирование, одной из эффективных технологий которого является инстаграм коучинг субъектов ДВСС.

3. Доказана эффективность экспериментального исследования на основе результатов проведения общественно- педагогической экспертизы продуктивности развития межпоколенных взаимоотношений в ДВСС в условиях информационного многообразия.

Мониторинг ведущих показателей продуктивности (эффект сближения и социальный эффект) педагогических стратегий с учетом определенных нами критериев и индикаторов, позволяющих дать объективную экспертную оценку успешности реализации данных стратегий в ходе формирующего эксперимента и учитывающих специфику каждой педагогической стратегии развития межпоколенных взаимоотношений, которая была выявлена и обоснована на теоретическом уровне.

Выявлена положительная динамика развития межпоколенных взаимоотношений субъектов ДВСС в соответствии с показателями и их компонентами: ценностно-мотивационный, диагностический, ориентационно-деятельностный, интегративно-коммуникационный, эмоционально-аффективный, социально-рефлексивный.

Анализ перечисленных компонентов свидетельствует о том, что в результате эффективной реализации педагогических стратегий были достигнуты главные эффекты продуктивности системы межпоколенных взаимоотношений в ДВСС – эффект сближения и социальный эффект.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Представленная работа содержит результаты законченного в рамках поставленных задач научно-педагогического исследования по осмыслению впервые введенной категории «развитие межпоколенных взаимоотношений в детско-взрослых семейных сообществах», разработки концептуально-методологических основ моделирования педагогических стратегий развития межпоколенных взаимоотношений в условиях информационного многообразия.

Результаты проведенного исследования в целом подтвердили:

– значимость процесса развития межпоколенных взаимоотношений, обусловленного их возрождением, сложностью и нестандартностью в современном обществе;

– продуктивность идеи и выдвинутой гипотезы о конструктивности концепции и педагогических стратегий как важной теоретической основы развития межпоколенных взаимоотношений в ДВСС в условиях информационного многообразия.

Разработаны концептуально-методологические основы развития межпоколенных взаимоотношений в ДВСС в условиях информационного многообразия, которые включают:

– *теоретико-методологический базис* исследования – научное обоснование применения аксиологического, системно-синергетического и интеграционного подходов, предполагающих рассмотрение индивидуально-развивающей и социально-синергетической парадигмы моделирования процесса развития межпоколенных взаимоотношений в ДВСС в условиях информационного многообразия как одинаково истинных в контексте реализации фундаментальных идей и теории педагогики, психологии, философии, социологии, соотнесенных с задачами развития межпоколенных взаимоотношений;

– *эмпирический базис* – наблюдения, личный опыт, результаты теоретико-экспериментального исследования процесса развития межпоколенных

взаимоотношений, содержание педагогических стратегий, статистические данные;

– *системообразующее звено* концепции – определение и научное обоснование понятий «межпоколенные взаимоотношения»», «развитие межпоколенных взаимоотношений в детско-взрослых семейных сообществах», тенденции и потенциальные возможности продуктивного взаимодействия субъектов ДВСС в развитии межпоколенных взаимоотношений в условиях информационного многообразия, а также педагогические стратегии, определяющие сущность и роль межперсонального продуктивного взаимодействия представителей различных поколений;

– результат теоретического исследования – экспериментальное обоснование педагогических стратегий развития межпоколенных взаимоотношений в ДВСС в условиях информационного многообразия.

Ценность проведенного исследования, носившего теоретико-экспериментальный характер, заключается в разработке и научном обосновании концепции и педагогических стратегий развития межпоколенных взаимоотношений в ДВСС в сложных и нестандартных условиях информационного многообразия.

В ходе решения поставленных в исследовании задач по обоснованию и определению теоретических положений сделаны следующие выводы:

1. Проведенное исследование является актуальным на данном этапе развития общества, т.к. развитие межпоколенных взаимоотношений в ДВСС возможно, если будут учтены основные вызовы современности и связанные с ними важнейшие проблемы человека, живущего в условиях многообразия, глобализации и интернационализации. Среди данных проблем – выявление и теоретическое раскрытие потенциала продуктивного взаимодействия участников детско-взрослых семейных сообществ в развитии межпоколенных отношений в условиях информационного многообразия.

Мировым научным сообществом признано методологическое значение понятий «детство», «детско-взрослое сообщество», «семейное сообщество» для

принципиально нового осмысления факторов развития межпоколенных взаимоотношений. На основании этого педагогическая наука вплотную подошла к непротиворечивому и неконфликтному принятию данных понятий и осмыслению их с позиций аксиологического, системно-синергетического и интеграционного подходов, оптимально сочетание которых является ведущим в нашем исследовании.

2. В условиях многообразия определений педагогических терминов особое значение имеют проблемы развития педагогической науки, понятийного аппарата мышления и личности. В этой связи проведен многоаспектный анализ и конструирование рабочего определения понятия «детско-взрослое семейное сообщество». Проанализированы также понятия «развитие межпоколенных взаимоотношений» и «педагогический инстаграм-коучинг», выделен новый термин «педагогические стратегии развития межпоколенных взаимоотношений в ДВСС в условиях информационного многообразия» (рефлексивно-диагностическая, информационно-ориентационная, коммуникативно-преобразующая, кооперативно-деятельностная стратегии) и дано их рабочее определение как совокупности двух подсистем – педагогической и организационной. Педагогическая подсистема связана с реализацией педагогического инстаграм-коучинга, а организационная подсистема – с региональной программой «Развития межпоколенных взаимоотношений в ДВСС на 2014–2018 годы» и муниципальной – «Вместе к успеху».

3. Анализ концепций развития, исследований процесса взаимодействия поколений, социальных и образовательных сообществ позволило уточнить в нашем исследовании характеристики и смыслы следующих понятий в аспекте информационного многообразия:

– *детство* – многоаспектность его характера, отражающая интегративные и социально-личностные парадигмы, невзрослое состояние социума, особую социальную субкультуру;

– *развитие межпоколенных взаимоотношений* – непрерывный процесс самоопределения, самоорганизации и саморазвития детей, родителей,

прародителей, педагогов в процессе их продуктивного взаимодействия;

– *многообразие детско-взрослых семейных сообществ* – множественность и разнообразие их в соответствии с постоянно расширяющимся спектром образовательных потребностей личности (детей, родителей, прародителей, педагогов), общества и государства.

На этой основе расширено содержание функций участников отношений: выделены этапы и направления включения детей, родителей, прародителей и педагогов в деятельность ДВСС, обеспечивающее развитие межпоколенных взаимоотношений и создание условий для использования интерактивной технологии – педагогический инстаграм-коучинг ДВСС.

4. На основе оптимального сочетания аксиологического, системно-синергетического и интеграционного подходов, соотнесенных с предметом и задачами исследования, выявлены и сформулированы закономерности и функции развития межпоколенных взаимоотношений в ДВСС в условиях информационного многообразия, которые определяют методологическую основу проектирования межпоколенного развития, нацеленного на стимулирование разработки участниками ДВСС самоконцепции и на ее основе – педагогических стратегий развития межпоколенных взаимоотношений в ДВСС и информационного многообразия. Экспериментально подтверждена их значимость для детей, родителей, прародителей и педагогов.

5. Процесс развития межпоколенных взаимоотношений в ДВСС в условиях информационного многообразия учитывает его многоаспектную природу. В диссертации выделена и рассмотрена группа условий развития межпоколенных взаимоотношений, системообразующими в данной группе выступают следующие условия: создание норм и правил жизнедеятельности в ДВСС; накопление и осмысление опыта межпоколенных взаимоотношений в ДВСС в условиях информационного многообразия; проектирование жизненной траектории на основе рефлексивной самооценки своей социальной активности в ДВСС; реализация социально-образовательных программ – региональной программы «Развитие межпоколенных взаимоотношений в ДВСС на 2014–2018 годы»,

муниципальной – «Вместе к успеху», сетевой – виртуальной программы «Педагогический инстаграм-коучинг субъектов ДВСС».

6. Результатом разработки теоретических основ явилось проектирование концептуально-методологической схемы развития межпоколенных взаимоотношений в условиях многообразия ДВСС. Схема включает: концептуально-методологическое поле, организационно-педагогическое поле и рефлексивно-оценочное поле.

7. Разработана авторская система диагностического исследования продуктивности процесса развития межпоколенных взаимоотношений в ДВСС в условиях информационного многообразия посредством проведения общественно-педагогической экспертизы, отличительными особенностями которой являются непрерывность, открытость, включенность в процесс оценки достижений всех субъектов ДВСС.

8. Практическая реализация педагогических стратегий, итоги экспериментального исследования подтвердили их эффективность. Отмечено развитие каждой стратегии – рефлексивно-диагностической, информационно-ориентационной, коммуникативно-преобразующей и кооперативно-деятельностной; рост самоорганизующихся ДВСС и потенциала продуктивного взаимодействия субъектов ДВСС в развитии межпоколенных взаимоотношений в условиях информационного многообразия.

Проведенное исследование процесса развития межпоколенных взаимоотношений в ДВСС в условиях информационного многообразия выявило и ряд проблем, требующих своего научного, междисциплинарного осмысления: *культурологического контекста* – характеристика предпринимательской и духовной культуры участников образовательных отношений ДВСС; *философского-российский* менталитет как фактор общественного сознания «постцифрового поколения»; *психологического контекста* – особенности психологического развития представителей «постцифрового поколения»; *педагогического контекста* – концепция метасоциокультурного наследования в процессе становления и развития «постцифрового поколения».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская, К.А. О субъекте психологической деятельности / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1973. – 288 с.

2. Абульханова-Славская, К.А. Психология и сознание личности / К.А. Абульханова-Славская. – Воронеж: МОДЭК, 1999. – 216 с.

3. Абульханова-Славская, К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности / К.А. Абульханова-Славская // Психология формирования и развития личности. – М., 1991. – С. 19-44.

4. Аверкин, В.Н. Теоретические основы и практика административного управления территориальными образовательными системами: дис. … доктора пед. наук / Аверкин Владимир Николаевич. – В. Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 1999. – 420 с.

5. Аверьянов, А.Н. Системное познание мира: Методологические проблемы / А.Н. Аверьянов. – М., 1991. – 204 с. – С. 261-263.

6. Азаров, Ю.П. Семейная педагогика: педагогика любви и свободы / Ю.П. Азаров. – М., 1993. – 304 с.

7. Александрова, М.В. Продуктивное взаимодействие педагогов как фактор развития школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Александрова Марина Викторовна. – В. Новгород, 2001. – 210 с.

8. Александрова, М.В. Сопровождение процесса становления карьеры педагога в территориальной образовательной системе. – Великий Новгород: Федеральное агентство по образованию, Новгородский гос. ун-т им. Ярослава Мудрого, 2007. – 129 с.

9. Альтернативные модели воспитания в сравнительной педагогике: учеб.-метод. комплекс для студ. пед. вузов / под ред. М.Н. Певзнера, С.А. Расчётиной. – Новгород: НовГУ, 1995. Ч. 2. – 232 с.

10. Амонашвили, Ш.А. Размышление о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. – М.: Изд.дом Ш. Амонашвили, 1995. – 496 с.

11. Ананьев Б.Г. К постановке проблемы развития детского самосознания / Б.Г. Ананьев // Известия АПН РСФСР. – 1948. – С. 101-124.

12. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Спб.: Питер, 2001. – 282 с.

13. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев – М.: Наука, 1977. – 380 с.

14. Андреева, Г.М. Актуальные проблемы социальной психологии / Г.М. Андреева – М.: МГУ, 1988. – 111 с.

15. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. Учебник для вузов. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 376 с.

16. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: изд-во Казанского ун-та, 1996. – 568 с.

17. Анисимов, О. С. Основы общей и управленческой акмеологии: Учебное пособие / О. С. Анисимов, А. А. Деркач. – Москва-Новгород: «С.Е.Т.», 1995. – 268 с.

18. Анисимов, О.С. Технолого-педагогические основы педагогики саморазвития: Учебное пособие / О.С. Анисимов, К.А. Раджабов. – Самарканд: Изд-во СамГУ, 1989. – 100 с.

19. Антипов, В.В. Психологические механизмы дезадаптации и адаптации к меняющимся социальным условиям / В.В. Антипов, Б.А. Сосновский // Психология человека в условиях социальной нестабильности. – М., 1994. – С. 40-46.

20. Антонов, А.И. Кризис семьи и пути его преодоления. / А.И. Антонов, В.А. Борисов. – М., 1990. – 256 с.

21. Антонов, А.И. Социология семьи / А.И. Антонов, В.М Медков. – М.: МГУ, 1996. – 304 с.

22. Антонова, Т.А. Социально-педагогическая работа с беспризорными детьми в истории России: монография / Т.А. Антонова, Е.В. Иванов. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2014. – 148 с.

23. Анциферова, Л.И. Личность в динамике: некоторые итоги

исследований / Л.И. Анциферова // Психологический журнал. – 1992. – №5. – С. 12-25.

24. Ариес, Ф. Возрасты жизни // Философия и методология истории / Общ. ред. И.С. Кона. – М: Прогресс, 1977. – С. 216-244.

25. Архангельский, Н.Е. Экспертные оценки и методология их использования: Учеб. пособие / Н. Е. Архангельский, С.А. Валуев, В.А. Половников, А.М. Черногорский. – Мин-во высш. и сред. спец. образования СССР. Моск. экон.-стат. ин-т. МЭСИ. – Москва : [б. и.], 1974. – 123 с.

26. Аршинов, В.И. Синергетическое познание в контексте проблемы единства двух культур / В.И. Аршинов // Высшее образование в России. – 1994. – №4. – С. 13-16.

27. Асмолов, А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 768 с.

28. Асмолов, А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А.Г. Асмолов. – М.: Смысл: Academia, 2007. – 526 с.

29. Асмолов, А.Г., Ягодин Г.А, Образование как расширение возможностей личности (от диагностики отбора к диагностике развития) // Вопросы психологии. – 1992. – №1-2. – С. 6-13.

30. Аткинсон, М. Наука и искусство коучинга: Внутренняя динамика коучинга… Компас для коучей / М. Аткинсон, Р.Т. Чойс. – М.: Международная Академия Трансформационного Коучинга и Лидерства, 2008. – 278 с.

31. Афанасьев, В.Г. Социальная информация и управление обществом / В.Г. Афанасьев. – Изд.стереотип. URSS, 2018. – 408 с.

32. Байкова Л.А. Теоретико-эмпирическое исследование дополнительных специальных компетенций педагога инклюзивного образования / Л.А. Байкова // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – №4 (32) – С. 116-118.

33. Байкова, Л.А. О проблеме детско-взрослых отношений в гетерогенной образовательной среде / Л.А. Байкова // Развитие детско-взрослых

сообществ в условиях многообразия: сборник по материалам международной научно-практической конференции «Развитие детско-взрослых сообществ в условиях многообразия» / Е.В. Иванов: НовГУ им. Ярослава Мудрого. – Великий Новгород. – 2017. – С. 26-31.

34. Басов, М.Я. Избранные психологические произведения / М.Я.Басов – М.: Педагогика, 1975. – 432с.

35. Батищев, Г.С. Введение в диалектику творчества / Г.С. Батищев – СПб., 1997. – 463 с.

36. Бахтин, М.М. Вопросы литературы и эстетики / М.М. Бахтин. – М.: Худож. лит., 1975. – 234 с.

37. Безрукова, В.С._Педагогика. Проективная педагогика: учебник для индустриально-педагог.техникумов и для студентов инженерно-педагогических специальностей / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – 329 с.

38. Бельская, С.А. Понятие культурного многообразия в терминах ЮНЕСКО [Электронный ресурс] / С.А. Бельская // Гуманитарные научные исследования. 2013. №12 / Режим доступа: http://human.snauka.ru/2013/12/5236.

39. Бенедикт, Р. Психологические типы в культурах Юго-Запада США / Р. Бенедикт // Антология исследований культуры. — М.: Университетская книга, 1997. – Т. 1. – 326 с.

40. Бергсон, А. Два источника морали и религии / А.Бергсон. – М.: Канон, 1994. – 384 с.

41. Бергсон, А. Творческая эволюция / А.Бергсон. – М., КАНОН-лресс «Кучкоао поле», 1993. – 384 с.

42. Бердышев, С. Информационный маркетинг: Практическое пособие / С. Бердышев. – Издательство: Дашков и К, 2013. – 216 с.

43. Бережная, И.Ф. Воспитательный потенциал университетской образовательной среды / И.Ф. Бережная, Н.И. Вьюнова // Вестник Воронежского государственного университета. Проблемы высшего образования. – 2008. – №1. – С. 90-97.

44. Берн, Э. Игры, в которые играют люди: психология человеческих отношений / Э. Берн // Э. Берн. – Спб; М., 1996. – С. 129.

45. Библер, В.С. Программа школы диалога культур / В.С. Библер. – Л.. 1991. – 96 с.

46. Бим-Бат, Б.М. Педагогический энциклопедический словарь / Под ред. Б. М. Бим-Бада. – М., 2003. – С. 390.

47. Блонский П.И. Возрастная, педология / П.И. Блонский. – М.-Л.: Работник просвещения, 1930. – 212 с.

48. Блонский П.И. Педология / П.И. Блонский. – М; Гос. учеб.-пед.изд-во, 1934. – 344 с.

49. Богоявленская Д.Б. Развитие творческих способностей и одарённости (в контексте гуманизации образования) / Д.Б. Богоявленская // Гуманизация образования. – М., Сочи, 1998. – №1. – С. 24-31.

50. Бодалев, А.А. Общение и диалог в практике обучения, воспитательной и психологической консультации / А.А. Бодалев – М.: АПНССР, 1987. – 164 с.

51. Боднар, А.М. Педагогический потенциал учителя (личностно-гуманистический аспект): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 [Электронный ресурс] / А.М. Боднар // Научная библиотека диссертаций и авторефератов. – Екатеринбург, 1993. – 13с. – Режим доступа: http://www.dissercat.com/content/tekhnologiya-povysheniya-kvalifikatsii-uchitelei-v-protsesse-innovatsionnoi-deyatelnosti#ixzz2RVXdN3BG.

52. Божинская, Т.Л. Педагогический потенциал региональной культуры в современном Российском образовании: автореферат дис. ... канд. фил. наук: 09.00.11 / Божинская Татьяна Леонидовна. [Электронный ресурс] / Краснодар, 2010. – Режим доступа: http://www.krdu-mvd.ru/fgdjsdb1.html?template=print.

53. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / Л.И. Божович. – Москва-Воронеж: Институт практической психологии, 1995. – 348 с.

54. Бокуш, Л. Гендерная культура илитипология взаимоотношений полов в организациях / Л. Бокуш. – СПб.: Наука, 2000. – 213 с.

55. Болотин, И.С. Духовные основы преемственности поколений: автореф. дис. ... докт. филос. наук: 09.00.01 / Болотин Иван Сергеевич. – М.; МГУ, 1993. – 47 с.

56. Большой толковый словарь русского языка / Сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 1998. – 550 с.

57. Большой энциклопедический словарь – М.: Большая Российская энциклопедия – СПб.: Норинт. 1997. – 556 с.

58. Большой энциклопедический словарь / под. ред. А.М. Прохорова. – М.: БРЭ, СПб.: Норинт, 1998. – 1434 с.

59. Большунова, Н.Я. Место сказки в дошкольном образовании / Н.Я. Большунова / Вопросы психологии. –1993. – № 5. – С. 39-43.

60. Бондаренко, С.В. Социальная структура виртуальных сетевых сообществ: дис. … д-ра соц. наук: 22.00.04 / Бондаренко Сергей Васильевич. – М., 2004. – 382 с.

61. Бордовская, Н.В. Коммуникативно-речевой аспект проявления терминологической компетентности педагога в обеспечении межпоколенных связей в сфере современного образования / Н.В. Бордовская, Е.А. Кошкина // Развитие детско-взрослых сообществ в условиях многообразия: сборник по материалам международной научно-практической конференции «Развитие детско-взрослых сообществ в условиях многообразия» / Е.В. Иванов: НовГУ им. Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2017. – С. 17-26.

62. Борзенков, В.Л. Педагогическая игротехника. Методология. Теория. Практика / В.Л. Борзенков. – М., 2000. – 130 с.

63. Борисенко, Н.М. Психолого-педагогические основы развития творческой индивидуальности будущего специалиста-педагога: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Борисенко Наталья Михайловна. М., Ставрополь, 1998. – 208 с.

64. Бочарова, В.Г. Педагогика социальной работы / В.Г. Бочарова – М., 1994. – 134 с.

65. Бранский, В.П. Социальная синергетика и акмеология / В.П. Бранский, С.Д. Пожарский. – СПб.: Политехника, 2001. – 159 с.

66. Братченко, С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования / С.Л. Братченко. – М., 1999. – 137 с.

67. Бронфенбреннер У. Два мира детства. Дети в США и СССР / У. Бронфенбреннер. – М: Прогресс, 1976. – 167 с.

68. Брушлинский, А.В. Деятельность субъекта и психическая деятельность / А.В. Брушлинский // Деятельность: теория, методологические проблемы. – М.: Политиздат, 1990. – С. 129-143.

69. Буданов В.Г. Синергетические стратегии в образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ras.ru:8101/81budan.html.

70. Буева, Л.П. Человек: деятельность и общество / Л.П. Буева – М.: Мысль, 1978. – 216 с.

71. Бьем, И., Продуктивное обучение: слагаемые системы / И. Бьем, Й. Шнейдер // Школьные технологии. – 1999. – №4. – С. 59-71.

72. Варламова Е.П. Психология творческой уникальности человека / Е.П. Варламова, С.Ю. Степанов. – М., Изд-во «Институт психологии РАН», 1998. – 204 с.

73. Вагнер, А.К. Национальное примирение в России: трансформации религиозных традиций: учебное пособие / Д.А. Томильцева, И.В. Красавин, А.К. Вагнер; под общ. ред. Д.А. Томильцевой. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2013. – 112 с.

74. Вдовина, М.В. Межпоколенные конфликты в современной семье / М.В. Вдовина: монография. – М., 2005. – 284 с.

75. Величковский, Б.С. Современная когнитивная психология / Б.С. Величковский – М. 1962. – 274 с.

76. Вентцель, К.Н. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад / К.Н. Вентцель. – Изд. 4-е, вновь испр. и доп. – М.; СПб.: Голос труда, 1923. – 102 с.

77. Вербицкий, А.А. Воспитание в современной образовательной парадигме / А.А. Вербицкий // Педагогика. – 2016. – № 3. – С. 3-16.

78. Вертгеймер, М. Продуктивное мышление / М. Вертгеймер. – М.: Прогресс, 1987. – 302 с.

79. Вершловский, С.Г. Андрогогика: учебно-методическое пособие / С.Г. Вершловский. – СПб: СПб АППО, 2014. – 154 с.

80. Виноградова, Н.А. Дошкольная педагогика: основы интерактивного взаимодействия детей и взрослых: учебник для студентов вузов, обучающихся по гуманитарным направлениям и специальностям / Н.А. Виноградова, Н.В. Микляева, Ю.В. Микляева; под общ. ред. Н.В. Микляевой. – М.: Юрайт, 2012. – 510 с.

81. Вольфсон, С.Я. Семья и брак в их историческом развитии / С.Я. Вольфсон. – М., 1937. – С. 180.

82. Воронин, А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике [Электронный ресурс] / Екатеринбург: Уральский гос.техн.университет (УПИ), 2006. – Режим доступа: http://lomonpansion.com/files/ustu280.pdf.

83. Воронцова, В.Г. Гуманитарно-аксиологические основы постдипломного образования педагога / В.Г. Воронцова. – Псков: ПОИПКРО, 1997. – 421 с.

84. Вул, Б. Программа социальной помощи в американской общине // теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт / Б. Вул / отв. ред. Яркина Т.Ф., Бочарова В.Г. В 2т Т.1. – М. – Тула, 1993. – 157 с.

85. Вшивкова, Е.С. Социально-профессиональное проектирование в образовательном процессе современного колледжа / Е.С. Вшивкова // Человек и образование. – 2009. – №2 (19). – С. 115-119.

86. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры: Избранные психологические труды. – М: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 512 с.

87. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк / Л.С. Выготский. – Москва: Просвещение, 1991. – 93 с.

88. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: АСТ, 2008. – 670 с.

89. Выготский, Л.С. Развитие высших психических функций. – М.: издательство АПН РСФСР, 1960. – 500 с.

90. Выготский, Л.С. Психология развития человека. / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во Смысл, 2005. – 1136 с.

91. Гагин, Ю.А. Концептуальный словарь-справочник педагогической акмеологии / Ю.А. Гагин. – СПб., 2000. – 221 с.

92. Газман, О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / О.С. Газман. – М.: Педагогика, 2001. – 189 с.

93. Галагузова, М.А. Категориально-понятийные проблемы социальной педагогики / М.А. Галагузова // Понятийный аппарат педагогики и образования. – Екатеринбург, 1998. – 249 с.

94. Гальперин, П.Я. Введение в психологию / П.Я Гальперин. – М.: МГУ, 1976. – 150 с.

95. Гапоненко, А.Л. Стратегическое управление / А.Л.Гапоненко. – М.: Омега – Л, 2010. – 464 с.

96. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен; Отв. редактор и сост. П.А. Алексеев. М.: Школа – Пресс, 1995. – 448 с.

97. Гегель, Г. Феноменология духа Соч.в 14-ти т. –Т.3-4. // Г. Гегель – М.: Госиздат, 1940. – 371 с.

98. Гершунский, Б.С. Образование как религия третьего тысячелетия / Б.С.Гершунский. – М.:2001, – 198 с.

99. Гильманов, С.А. Творческая индивидуальность учителя: учебное

пособие / С.А. Гильманов; Тюм. гос. ун-т. – Тюмень: ТГУ, 1995. – 112 с.

100. Гинецинский, В.И. Педагогическое знание как методологическая и теоретическая проблема / В.И. Гинецинский дис. … доктора пед. наук: 13.00.01 / Гинецинский Владислав Ильич. – Л.: 1988. – 332 с.

101. Глотов, М.Б. Поколение как категория социологии / М.Б. Глотов // Социологические исследования. – 2004. – №10. – С. 42-48.

102. Говорушина, Т.К. Инновационные процессы в образовательном учреждении / Т.К. Говорушина: монография. – В.Новгород: НовГУ имени Ярослава Мудрого, 2012. – 112 с.

103. Гребенников, И.В Основы семейной жизни / И. В. Гребенников. – учебное пособие для пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1991. – 156 с.

104. Голви, У. Тимоти. Работа как внутренняя игра: фокус, обучение, удовольствие и мобильность на рабочем месте / пер. с англ. / У. Тимоти Голви. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2005. – 252 с.

105. Голованова, И.Ф. Дополнительное образование как условие формирования социальной активности учащихся: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Головина Ирина Федоровна. – СПб., 2005. – 24 с.

106. Голод, С.И. Семья и брак: историко-социологический анализ. – Спб.: ТОО ТС «Петрополис», 1998. – 272 с.

107. Горшенин, Л.Г. Анализ поведения людей и методика моделирования предполагаемой ситуации / Л.Г. Горшенин. – М. : АПО, 1993. – 35 с.

108. Горбунова, Т.В. Современные технологии обучения: контексты, алгоритмы, образы / Т.В. Горбунова, учебное пособие. – Калуга: КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2007. – 108 с.

109. Гордин, А.И., Гордина О.В. Информальное и неформальное образование взрослых: вопросы теории и практики: монография / А.И. Гордин, О.В. Гордина. – Иркутск: ВСАГО, 2010. – 184 с.

110. Государственная программа «Развитие образования» на 2018-2025 годы (утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию

и национальным проектам, протокол от 24.12.2018 №16). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://government.ru/docs/30832.

111. Государственная программа «Укрепление межпоколенческих взаимоотношений, формирование устойчивой мотивации на долгожительство» на 2014-2025 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://dogmon.org/materiali-k-proektu-gosudarstvennoj-programmi-na-period-2014-.html?page=2.

112. Грант, Р.М. Ресурсная теория конкурентных преимуществ: практические выводы для формулирования стратегии / Р.М. Грант. – СПб.: Вестник СПбГУ. – Сер. 8. – №3. – 2003. – С. 49.

113. Гримах, Л.П. Резервы человеческой психики / Л.П. Гримах. – М.: Политиздат, 1989. – 318 с.

114. Грицанов А.А. Новейший филосовский словарь [Электронный ресурс] / А.А.Грицанов // Минск: Книжный дом, 1999. – Режим доступа: http:/die.akademic.ru/dic_new_philosophy/1041/самоопределение.

115. Гришина, И.В. Профессиональная компетентность руководителя школы как объект исследования / И.В. Гришина: Монография. – СПБ.: СПбГУПМ, 2002. – 232 с.

116. Громыко, Ю.В. Проектное сознание. Программирование и проектирование развития образования / Ю.В. Громыко. – М., 1996. – 174 с.

117. Гудмен, М. Способы создания миров / М. Гудмен. – М.: Идея – Пресс, Логос, Праксис, 2001. – 276 с.

118. Гусинский Э.Н. Образование личности. Пособие для преподавателей. – М.: Интерпракс, 1994. – 136 с.

119. Гуссерль Э. Феноменология внутреннего сознания времени // Гуссерль Э.Соч.-Т.1. – М.: Гнозис, 1994. – 235 с.

120. Давыдов В.В. Генезис и развитие личности в детском возрасте // Вопросы психологии. – 1992. – №1-2. – С. 22-33.

121. Данилевский Н.Я. Россия и Европа. – М.: Книга, 1991. – 574 с.

122. Дармодехин, С.В. Государственная семейная политика / С.В. Дармодехин // Семьи в России. – 1977. – №1 – С. 145-151.

123. Даутова, О.Е. Самообразование учителя как условие его личностного и профессионального развития / О.Е. Даутова, С.В. Христофорова // Инновации и образование. Сб. материаловконференции, серия «Simposium», выпуск 29. – СПБ: Санкт-Петербурское философское сообщество, 2003. – 184 с.

124. Даутова, О.Б. Рефлексивное обучение в системе непрерывного образования взрослых / О.Б. Даутова // Развитие постдипломного педагогического образования в контексте глобальных и региональных проблем: метериалы научно-практической конференции. – Санкт-Петербург, 14 апреля / под общ. ред. С.Г. Вершловского. – СПб: ООО «МПСС», 2015. – С. 26-31.

125. Дахин А.В. Семья как внеиндустриальная страта общества: социологический аспект // Семья в новых социально-экономических условиях: Материалы Международной научно-практической конференции (21 октября 1997 г.) Т.1. – Н. Новгород: изд-во Нижегородского университета, 1998. – С.91-96.

126. Дахин, А.Н. Педагогическое моделирование: монография / А.Н. Дахин. – Новосибирск: НИПКиПРО, 2005. – 230 с.

127. Декларация Саламанской конференции / Саламанск, Испания, 7-10 июня, 1994.

128. Делимова, Ю.О. Моделирование в педагогике и дидактике [Электронный ресурс] / Ю.О. Делимова. – Режим доступа: http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2013/2013-3-7.pdf.

129. Демоз Л. Психоистория. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – 512 с.

130. Деркач, А.А. Психологические составляющие Я-концепции // Акмеологические основы управленческой деятельности. Кн.2 – М.: РАГС, 2000. – С. 59-89.

131. Детская общность как социально-педагогическое явление: кол. Монография // Л.В. Алиева и др. / Инновации в профессиональной школе. – 2014. – №8 – С. 18-19.

132. Добрович, А.Б. Общение: наука и искусство / А.Б. Добрович. – М.: Знания, 1980. – 159с.

133. Дольто Ф. На стороне ребёнка. – СПб: изд-во «Петербург – XXI век», 1997. – 527 с.

134. Доман, Г. Гармоничное развитие ребенка / Сост. «От редактора» В. Дольникова. – М.: «Аквариум», 1996. – 448 с.

135. Домострой: ред. Сильвестра. – М.: Наука, 1994. – 67 с.

136. Донская, О.А. Становление творческой индивидуальности педагога в исследовательско-проектной деятельности в школе / О.А. Донская, дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Донская Ольга Александровна. – В. Новгород, 2009. – 165 с.

137. Дуарова, М.А. Межпоколенческие отношения в трансформирующемся российском обществе: динамика и интегративный потенциал: дис. … канд. социол. наук : 22.00.04 / Дуарова Марьяна Алексеевна. – Ростов-на-Дону, 2011. – 170 с.

138. Дымнова, Т.И. Зависимость характеристик супружеской семьи от родительской / Т.И. Дымнова // Вопросы психологии. – 1998. – № 2. – С. 47-51.

139. Дьюи, Дж. Школа и общественный процесс / Д.Дьюи // Я. Мамонтов. Хрестоматия современных педагогических течений. – Гос. издательство Украины, 1924. – С. 267-271.

140. Дюркгейм, Э. О разделении общественного труда. Метод социологии. / Э. Дюркгейм. – М.: Наука, 1991. 576 с.

141. Емелин, В.А. Вавилонская сеть: эрозия истинности и диффузия идентичности в пространстве интернета / В.А. Емелин, А.Ш. Тхостов // Вопросы философии. – 2013. – № 1. – С. 74-84.

142. Ерасов, Б.С. Социальная культурология / Б.С. Ерасов. – М.: Аспект Импресс, 1996. – 391 с.

143. Ермолаева, М.В. Психолого-педагогическое сопровождение пожилого человека / М.В. Ермолаева // – М.: МПСУ, 2011. – С. 464.

144. Журавлев, А.Л. Социальная психология / А.Л. Журавлев, В.А. Соснин, М.А. Красамеков – М.: Форум: ИНФА-М, 2006. – 416 с.

145. Журавлев, А.Л. Совместная деятельность: методология, теория, практика / А.Л. Журавлев – М.: Наука, 1988. – 228 с.

146. Зайцев, Н.А. Чтение. Письмо. Счет. Учебник для ВУЗов. Специальная литература. Художественное оформление Григорьев С. – СПб Лань, 2000. – 224 с.

147. Закон об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] / Режим доступа: https://base.garant.ru/70291362/4c3e49295da6f4511a0f5d18289c6432.

148. Запорожец, А.В. К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка / А.В. Запорожец, Я.З. Неверович // Вопросы психологии. – 1974. – №6. – С. 59-73.

149. Зарубежный опыт социальной работы с детьми [Электронный ресурс] Режим доступа: http?//edu.dvgups.ru/METDOC/CGU/SOTS_RAB_S/SEMEVED/METOD/UP/ffame/10.htm.

150. Зейгарник, Б.В. Теории личности в зарубежной психологии / Б.В. Зейгарник. – М.: МГУ, 1982. – 128 с.

151. Зеленов Л.А. Методология человековедения. – Н. Новгород: Нижегор. Школа эффективного управления, 1991. – 76 с.

152. Зеньковский В.В. Психология детства. – Екатеринбург: Деловая книга, 1995. – 348 с.

153. Зидер, Р. Социальная история семьи в Западной и Центральной Европе (конец 18–20 в.). – М.: Владос, 1997. – 302 с.

154. Зимина, Н.Е. Демографическое состояние Новгородской области [Электронный ресурс] / Н.Е. Зимина. – Режим доступа: http:// srtv.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/srtv/resources/9ca8868046adfe4bbaf8ba87789c42f5.

155. Зимняя, И.А. Становление ключевых социальных компетентностей на разных уровнях образовательной системы / И. А. Зимняя и др.; под науч. ред.

И. А. Зимней. – М.: Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2006. – 81 с.

156. Зинченко, В.П. Культурно-историческая психология: опыт амплификации // Вопросы психологии. – 1993. – №4. – С. 5-19.

157. Зинченко, В.П. Методологические проблемы психологического анализа деятельности / В.П. Зинченко, В.П. Гордон // Системные исследования. Ежегодник, 1975. – 247 с.

158. Здравомыслова, О.М. Устойчивость и изменчивость повседневных гендерных идеологий // Гендерные стереотипы в меняющемся обществе. Опыт комплексного социального исследования. – М.: «Наука», 2009. – 396 с.

159. Зинченко, В.П. Развитие зрения в контексте перспективы общего духовного развития человека // Вопросы психологии. – 1998. – № 6. – С. 17-21.

160. Зритнева, Е.И. Семьеведение: Учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению подгот. и специальности «Социальная работа» / Е.И. Зритнева, Н.П. Клушина. – М.: Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2006. – 246 с.

161. Зюнкер, Х. От исследований социализации к социологии детства / З.Х. Зюнкер, Бюллер-Нидербергер [Электронный ресурс] / 2003. – №4. – Режим доступа: http://rl-online.ru/articles/4-03/251.

162. Иванов, Е.В. О деятельности детско-взрослых сообществ в истории альтернативной (реформаторской) педагогики начала XX века / Е.В. Иванов, Д.Е. Иванова // Педагог в мире многообразия: сборник статей по материалам VI научно-практической конференции с международным участием «Педагогическое образование: история, современность, перспективы» / сост. Е.В. Иванов. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2015. – С. 166-178.

163. Иванов, Е.В. Основные течения в педагогике «свободного воспитания» Западной Европы конца XIX – начала XX века / Е.В. Иванов // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. Серия «Педагогика. Психология». – 2012. – № 70. – С. 31-33.

164. Иванов, Е.В. Феномен свободы в педагогике Западной Европы и

России: монография / Е.В. Иванов. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2013. – 380 с.

165. Иванов, И.П. Воспитывать коллективистов / И.П. Иванов / Педагогический поиск. – М.: Педагогика, 1989 – С. 363-440.

166. Иванова, Е.О. Теория обучения в информационном обществе / Е.О. Иванова, И.М. Асмоловская. – М.: Просвещение, 2011. – 190 с.

167. Игнатова, В.А. Интеграция и дифференциация как универсальные категории науки и их отражение в теории и практике естественного образования / В.А. Игнатова // Образование и наука. – 2003. – №2. – С. 3-17.

168. Ильенков, Э.В. Личность и творчество / Э.В. Ильенков. – Москва. 1999. С. 178.

169. Ильенков, Э.В. Философия и культура. – М., 1991. – 320с.

170. Ильин А.Н. Проблема информационного консюмеризма /А.Н. Ильин // Информационное общество. – 2013. – №6. – С. 22-28.

171. Каган, М.С. Мир общения: проблемы межсубъектных отношений / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1998. – 315 с.

172. Каган, М.С. Человеческая деятельность (опыт оптимального анализа) / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.

173. Калюжнова, Т.А. Региональный интернет-маркетинг как инструмент управления социально-экономическим развитием субъектов РФ: дис. … канд. экон. наук: 08.00.05 / Калюжникова Татьяна Александровна. – Москва, 2002. – 156 с.

174. Камышева, А.В. Функции прародителей (бабушек) в духовно-нравственном развитии современного ребенка: постановка проблемы / А.В. Камышева // Материалы 5 городской научно-практической конференции молодых ученых и студентов. – М.: МГППУ, 2006. – С. 128-135.

175. Карабанова, О.А. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков / О.А. Карабанова. – М.: Академия, 2007. – 476 с.

176. Карль, Ф. Поколения и общество: межпоколенные программы / Ф. Карль // Психология зрелости и старения. – 2003. – № 2 (22). – С. 114.

177. Каплунович, Т.А. Экспертиза педагогической деятельности в процессе аттестации кадров: учебное пособие / Т.А. Каплунович, Е.А. Федорова; Ком. образования Администрации Новгор. обл., Новгор. регион. центр развития образования. – Великий Новгород: НРЦРО, 2003. – 68 с.

178. Кипхард, Э. Как развивается ваш ребенок? Таблицы сенсомоторного и социального развития. От 0 до 4-х лет / пер. с англ. – М.: Теревинф, 2017. – 112 с.

179. Киселев, Н.В. Взаимодействие педагогов и учащихся в образовательной системе профессионального училища / Н.В.Киселев: автореф. дис. … канд.пед.наук: 13.00.01 / Киселев Николай Владимирович. СПб.:РГПУ, 1997. – 24 с.

180. Киселева О.О. Педагогический потенциал культуры – фактор профессионального становления специалиста / О.О. Киселева, О.М. Позднякова // Человек и образование. – 2008. – № 4. – С. 3-6.

181. Князева М.М. Экспертиза образовательных проектов // Школьные технологии. – 2001. – №2. – С. 210-227.

182. Князева, Е.Н. Законы эволюции и самоорганизации сложных систем / Е.Н. Князева, С.П Курдюмов. – М.: 1994. – 217 с.

183. Коатс, Дж. Поколения и стили обучения / Д. Коатс; [пер. с англ. Л.Е. Колбачева]. – Москва: Межгосударственная ассоц. последипломного образования, 2011. – 121 с.

184. Ковалев, С.В. Психология современной семьи / С.В. Ковалев. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.

185. Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: МарТ; Ростов н-Д: МарТ, 2005. – 448 с.

186. Колесникова, И.А. Трансдисциплинарная стратегия исследования непрерывного образования [Электронный ресурс] / И.А. Колесникова //

Непрерывное образование: XXI век. – 2014. – № 4. – Режим доступа: http://11121.petrsu.ru/journal/content_list.php?id=8541.

187. Колесникова, М.В. Развитие социальной активности студентов в процессе профессионального становления / М.В.Колесникова: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Колесникова Мария Викторовна. – Омск, 2007. – 22 с.

188. Коллонтай, А.М. Избранные статьи и речи. – М., Политиздат, 1972. – 430 с.

189. Кон, И.С. Личность как субъект общественных отношений / И.С. Кон. – М.: Знания, 1966. – 48 с.

190. Кон, И.С. Ребенок и общество: историко-этнографическая перспектива). – М.; Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1988. – 270 с.

191. Конвенция о правах ребенка. – М.: КНОРУС, 2011. – 32с.

192. Конникова, Т.Е. Особенности формирования взаимоотношений между подростками в коллективе / Т.Е. Конникова – М.: ЛГПИ, 1988. – 382 с.

193. Концепция государственной семейной политики в РФ на период до 2025 года (утв. Распоряжением Правительства РФ от 25 августа 2014 года, №1618 [Электронный ресурс] / Режим доступа: https://rg.ru/2014/08/29/semya-site-dok.html.

194. Кооперативное образование [Электронный ресурс] / Режим доступа: https://uchebnikfree.com/metodiki-prepodavaniya-uchebniki/kooperativnoe-obuchenie-teoreticheskie-korni-7729.html.

195. Копейкина, Е.Ю. Субкультура детства: автореф. дис. ... канд. культурологи: 24.00.01 / Копейкина Елена Юрьевна. – Н. Новгород, 2000. – 31 с.

196. Корнетов, Г.Б. Педагогика в поиске базовых моделей образовательного процесса / Г.Б. Корнетов // Школьные технологии. – 1999. – №1-2. – С. 61-69.

197. Короткова, Н. В. Проблемы и перспективы эмпирического изучения исторического и патриотического сознания личности / Н.В. Короткова / Психология, социология и педагогика. [Электронный ресурс] / 2018. – № 9. – Режим доступа: http://psychology.snauka.ru/2018/09/8658 (дата обращения: 08.02.2019).

198. Корчагин, Н.М. Становление и развитие системно-синергетической парадигмы в педагогике на основе анализа педагогического наследия Н.М.Таланчука: дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01 / Корчагин Владимир Николаевич. – Казань, 2005. – 402 с.

199. Кочетов, А.И. Культура педагогического исследования / А.И. Кочетов. – Изд-во: Минск. Адукацыя і выхаванне, 1996. – 312 с.

200. Ковалев, С.В. Психология современной семьи / С.В. Ковалев. – Москва.: Просвящение, 1988. – 208 с.

201. Кричевский, Н. Что такое «социальные инвестиции»? / Н. Кричевский, Н. Лавров. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.apn.ru/publications/comments1776.htm (дата обращения: 20.03.2017).

202. Крупская, Н.К. Педагогические сочинения в 10 т. / Под ред. Н.К. Гончарова [и др.]; Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т теории и истории педагогов. – Москва: Изд-во Акад. пед. наук, 1957-1963. – 11 т.

203. Крылова, Н.Б. Подводные камни продуктивного образования // Школьные технологии. – 1999. – №4. – С. 109-118.

204. Кудрявцев, В.Т., Алиева Т. Еще раз о природе детской субкультуры // Дошкольное воспитание. – 1997. – №3. – С. 87-91.

205. Кудрявцев, В.Т. Исследования детского развития на рубеже столетий (научная концепция института) YR-Portal [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.hr-portal.ru.

206. Кудрявцева, М.Е. Теоретическое развитие взрослого человека в образовательной деятельности / М.Е.Кудрявцева. – СПб: Экспресс, 2007. – 271 с.

207. Кузьмина, Н.В. Предмет акмеологии / Н.В.кузьмина. – Шуя: Шуйский госуд. пед. институт, 1995. – 22 с.

208. Куин Д.Б. Стратегический процесс: Концепции, проблемы, решения / Д.Б. Куинн Д.Б., Г. Минцберг, С. Гошал. – ИД Равновесие, 2001. 267 с.

209. Кульгавов А. Феномен Кэмпхиллского движения [Электронный ресурс] / А. Кульгавов / Режим доступа: https://www.proza.ru/2015/01/12/1194 (дата обращения: 10.10.2016).

210. Кульневич, С.В. Педагогика личности: от концепций до технологий. Учебно-практическое пособие / С.В.Кульневич. – Ростов-на-Дону : Учитель, 2001. – 160 с.

211. Кулюткин, Ю. Н. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия / Ю. Н. Кулюткин, И. В. Муштавинский. – СПБ.: СПбГУПМ, 2002. – 48 с.

212. Кулюткин, Ю.Н. Изменяющийся мир и проблема развития творческого потенциала личности / Ю.Н. Кулюткин – Спб.: Санкт-Петербургский госуд. университет педагогического мастерства, 2002. – 83 с.

213. Кун, Т. Структура научных революций / Т. Кун. – М.: Прогресс, 1977. – 300 с.

214. Куницина В.Н. Трудности межличностного общения / В.Н. Куницина. – дисс. … д-ра психол. наук: 19.00.05 / Куницина Валентина Николаевна – Санкт-Петербург, 1991. – 358 с.

215. Куницина В.Н. Межличностное общение / В.Н. Куницина. – СПб, 2001. – 253 с.

216. Куруленко Э.А. творчество в пространстве культуры детства: дис. … д-ра культурол. наук: 24.00.01 / Куруленко Элеонора Александровна. – Самара, 1999. – 203 с.

217. Лазарев, М. Л. Система медицинского, психологического и педагогического сопровождения развития ребенка до и после рождения / М. Л. Лазарев // Вопросы современной педиатрии. – 2011. – т. 10/№2. – С. 120-124.

218. Лай, В. Основной педагогический принцип действия / В.Лай, Я. Мамонтов. Хрестоматия современных педагогических течений. – Гос. Издательство Украины, 1924. – С. 455-457.

219. Лапыгин, Ю.Н. Теория организации. – М. – ИНФА- М., 2007. – 311 с.

220. Ларченко, И.Н. Условия и способы стимулирования творческой индивидуальности преподавателей в педагогическом колледже: дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Ларченко Ирина Николаевна. – Тюмень, 1998. – 131с.

221. Лебедева В.П., Орлов В.А., Панов В.И. Психолого-дидактические аспекты развивающего образования // Педагогика. – 1996. – №6. – С. 25-30.

222. Лекторский, В.А. Вызовы современного глобального мира: чего ждать, на что надеяться, что делать // Глобальный мир. Системные сдвиги, вызовы и надежды на будущее. XVII Международ. Лихачев. науч. чтения (18-20 мая 2017 г.). СПб., 2017. – С. 110-115.

223. Ленин, В.И. О кооперации / В. И. Ленин, Соч., т. 33. – С. 433-434.

224. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А.М. Леонтьев. – М.: Позание, 1975. – 304 с.

225. Леонтьев, А.Н, Проблемы развития психики. – М.: изд-во АПН РСФСР, 1959. – 495 с.

226. Леонтьев, Д.А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностей регуляции деятельности // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. – 1997. – №1. – С. 20-27.

227. Леонтьев, Д.А. Психология смысла / Д.А. Леонтьев – М.: Смысл, 2003. – 487 с.

228. Лесгафт, П.Т. Семейное воспитание ребенка и его значение / П.Т. Лесгафт. – М.: Педагогика, 1991. – 158 с.

229. Лесохина, Л.Н. Центры образования взрослых / Л.Н. Лесохина. – М.: Педагогика, 1991. – 189 с.

230. Лисовский, В.Т. «Отцы» и «дети»: за диалог в отношениях / В.Т. Лисовский // Соц.иследования. – 2002. – № 7. – С. 113.

231. Лисовский, В.Т. Духовный мир и ценностные ориентации молодежи России: Учебное пособие / В.Т. Лисовский. – СПб.: СПбГУП, 2000. – 508 с.

232. Ломов Б.Ф. Общение и социальная регуляция поведения индивида / Б.Ф. Ломов // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. – М., 1976. – С. 151-165.

233. Ломтева, Т.Н. Общинное образование на Западе и в России как фактор гуманизации образовательной деятельности взрослых: автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Ломотев Татьяна Николаевна. – Ростов-на-Дону, 1994. – 17 с.

234. Лопатин, Е.А. Педагогические аспекты самоактуализации студентов в вузе: дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Лопатин Егор Александрович. – Рязань, 2009. – 222 с.

235. Лосский Н.О. Мир как органическое целое // Лосский Н.О. Избранное. – М.: Правда, 1991. – С. 338-480.

236. Лубков, Р.В. Дидактический потенциал виртуальных образовательных сред Р.В. Лубков // Научно-технический журнал «Образовательные технологии». – № 1. – Воронеж: «Научная книга», Воронежский гос. пед. ун-т, 2005. – С. 274-277.

237. Лукьяненко, Е.А. Семья как субъект мультикультурного образовательного пространства : автореф. дис. … канд. пед. наук. : 13.00.01 / Лукьяненко Екатерина Анатольевна. – Вологда. 2007. – 22 с.

238. Луман, Н. Невероятность коммуникации / Пер. с нем. А.М. Ложеницина под ред. Н.А. Головина [Электронный ресурс] // Проблемы теоретической социологии. Вып 3. / Отв. ред. А.О. Бороноев. – СПб.: Издательство СПбГУ, 2000. – Режим доступа: http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/2972.

239. Луначарский А.В. Мир обновляется. – М.: Молодая гвардия, 1989. – 237 с.

240. Лупан, С. Поверь в своё дитя / Пер. с французского Е.И. Дюшен, Н.Л. Суслович, З. Б. Ческис. – Эксмо, 2009. – 224 с.

241. Лурия, А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия. – изд-во Питер, 2019. – 336 с.

242. Люблинская, А.А. Современный воспитатель. Каков он? / А.А. Люблинская. – Киев: Знания, 1981. – 64 с.

243. Ляудис, В.Я. Новая парадигма педагогической психологии и практика инновационного образования // Вестник Московского университета. Психология. – 1998. – №2. – С. 88-98.

244. Мажар, Н.Е. Теоретические основы развития творческой индивидуальности учителя: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01 / Мажар Николай Евгеньевич. – М., 1996. – 345 с.

245. Макаренко, А.С. Педагогические сочинения: в 8 т. / А.С. Макаренко. – М.: Педагогика. – 1958. – т.5. – С. 456-458.

246. Максимова, В. Н. Введение в акмеологию школьного образования / В.Н. Максимова. – СПб.: ЛОИРО, 2002. – 156 с.

247. Мамардашвили, М.К. Как я понимаю философию / М.К. Мамардашвили. – М: Прогресс. Культура, 1992. – 414 с.

248. Мамонтов, Я. Хрестоматия современных педагогических течений / Я. Мамонтов. – гос. издательство Украины, 1924. – С. 546.

249. Манасова, Г.Н. Педагогический потенциал символов в истории и современной отечественной практике образовательного процесса / Г.Н. Манасова, 2007. – 21 с.

250. Мангутов, И.С. Организатор и организаторская деятельность / И.С. Мангутов, Л.И. Уманский. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1975. – 312 с.

251. Манжелей, И.В. Педагогический потенциал физкультурно-спортивной среды / И.В. Манжелей // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2010. – №4. – С. 2-4.

252. Мануйлов, Ю.С. Персонализация среды коллективом как фактор восприятия ее личностью // Психология и архитектура (ч.2). Таллин. – 1983. – С. 182-186.

253. Маркова, А. К. Учебно-познавательные мотивы и пути их исследования. / А. К. Маркова // Формирование учебной деятельности школьников / Под.ред. В. В. Давыдова и др. – М.: Педагогика. – 1982. – С. 163-169.

254. Марон, А.Е. Педагогическая праксиология: структура знания и модели реализации в профессиональном обучении / А.Е. Марон, Л.Ю. Монахова, В.С. Федотова // Человек и образование. – 2012. – № 2. – С. 27-31.

255. Масару Ибука. После трех уже поздно. / пер. с анг. – Москва: РУССЛИТ, 1992. – 80 с.

256. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – Спб., 1999. – 478 с.

257. Маслоу, А. Самоактуализация // Психология личности: Тексты. – М., 1982. – С. 150.

258. Матис, В.И. Формирование толерантности как универсального качества сохранения и развития культуры мира: Этногенез и цивилизационные перспективы в образовании России: материалы международной научно-практической конференции / В.И. Матис. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2004. – С. 12-17.

259. Махалов, М. Е. Типология инструментов интернет-маркетинга (Мировой опыт и российская практика): дис. … канд. экон. наук: 08.00.05 / Махалов Михаил Евгеньевич. – Москва, 2004. – 177 с.

260. Мейман, Э. Задачи в области экспериментальной педагогики / Э. Мейман, Я. Мамонтов Хрестоматия современных педагогических течений / Я. Мамонтов. – гос. издательство Украины, 1924. – С. 417-429.

261. Менг, Т.В. Педгогические условия построения образовательной среды вузов: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Менг Тамара Вячеславовна. – СПб, 1999. – 23 с.

262. Менеджмент многообразия: учебное пособие / М.Н. Певзнер, П.А. Петряков, И.А. Донина и др. – В. Новгород: НовГУ, 2017. – 128 с.

263. Мерлин, В.С. Личность и общество / В.С. Мерлин. – Пермь: ПГПИ, 1990. – 90 с.

264. Мид, М. Культура и мир детства. – М.: Наука, 1988. – 429 с.

265. Мид, М. Культура и преемственность. Исследование конфликтов между поколениями / М. Мид. – М.: Культура и мир детства, 1998. – С. 325-359.

266. Мирзаев, А.А. Информационное многообразие как важнейший фактор, влияющий на мировоззрение и патриотизм молодежи // Наука и практика. Сборник статей I Международной научно-практической конференции. – Ставрополь. Издательство: Центр научного знания «Логос», 2017. – С. 25-32.

267. Митрофанова, С.Ю. Концептуализация основных подходов к изучению детства в социологии [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.regioncenre.ru/generation/publications28.

268. Михайленко, Н., Короткова Н. К портрету современного дошкольника // Дошкольное воспитание. – 1993. – №1. – С. 27-36.

269. Моногарова, И.И. Развитие творческой индивидуальности в пространстве дополнительного образования. – СПб, 2006. – 179 с.

270. Монтанаро, С. К. Понимание человека. Важность первых трех лет жизни – СПб.: Реноме, 2013. – 203 с.

271. Монтессори, М. – материал. Ч. 1. Школа для малышей. Пер. с нем. – М.: Российский Монтессори-Центр. Мастер, 1992. – 80 с.

272. Монтессори, М. Дом ребенка. Метод научной педагогики / М. Монтессори: ред. И.М. Соловьевой. – 1920. – 339 с.

273. Морова, Н.С. Теория и практика социально-педагогической реабилитации детей-инвалидов. – Йошкар-Ола, 1998. – 175 с.

274. Мубинова, Р.Д. Психолого-педагогическое сопровождение взаимодействия педагогов с семьей как условие становления личности / на примере учреждения дополнительного образования детей: автореф. дис. … канд. пед.наук: 13.00.08 / Мубинова Римма Джаудатовна. – Ульяновск, 2004. – 23 с.

275. Мудрик, А.В. Социализация и «смутное время». М: Знание, 1991. – 78 с.

276. Мухина, В.С. Психология дошкольника. – М.,: Просвещение, 1975. – 239 с.

277. Мухина, В.С. Развитие, воспитание и психологическое сопровождение личности в системе непрерывного образования: концепция и опыт ИРЛ РАО / В.С. Мухина, В.А. Горянина // Воспитание и развитие личности. – М., 1997. – С. 4-12.

278. Мюнсерберг, Г. Организация обучения / Г. Мюнсерберг, Я. Мамонтов Хрестоматия современных педагогических течений / Я. Мамонтов. – гос. издательство Украины, 1924. – С. 477-488.

279. Мясищев, В.Н. Основные проблемы и современное состояние психологических отношений человека / В.Н. Мясищев // Психологическая наука в СССР. – М., 1960. – С. 98-114.

280. Назаров, Б.П. Образовательный потенциал в развитии производительных сил Узбекистана / Б.П. Назаров, Б.Д. Кальметов, А.Я. Мирзаев; АН Респ. Узбекистан, Совет по изуч. производ. сил, Ташк. гос. ун-т им. В.И. Ленина, Лаб. народонаселения. – Ташкент: Фан, 1991. – 125 с.

281. Наторп, П. Воспитание и общность / П. Наторп // Я. Мамонтов. Хрестоматия современных педагогических течений: гос. Изд-во Украины, 1924. – С. 232-266 с.

282. Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия: Монография / М.Н. Певзнер, О.М. Зайченко, В.О. Букетов, С.Н. Горычева, А.В. Петров, А.Г. Ширин / Под ред. М.Н. Певзнера, О.М. Зайченко. – В. Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого; Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов, 2002. – 316 с.

283. Национальная доктрина образования в Российской Федерации. Постановление Правительства РФ от 4 октября 2000 г., № 751.

284. Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012-2017 г., утвержденная Указом Президента РФ от 01.06. 2012 г, № 761.

285. Никитенко, В.В. Демографический анализ поколений / В.В. Никитенко – Москва: Статистика, 1979. – 149 с.

286. Никитин Б.П. Ступеньки творчества или развивающие игры. – М.: Просвещение, 1991. – 156 с.

287. Новиков, А.М. Новиков А.М., Новиков Д.А. «Методология научного исследования» / А.М. Новиков. – М.: Либроком, 2009. – 280 с.

288. Новик, И.Б. Системность оптимального выбора / И.Б. Новик // Общественные науки и современность. – 1995. – № 1. – С. 118-126., С. 120.

289. Нор-Аревян, О.А. Конфликтогенность взаимодействия поколений в условиях социальной транзиции российского общества (Микросоциологический анализ): дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / Нор-Аревян Оксана Аведиковна. – Ростов-на-Дону, 2003. – 169 с.

290. Новикова, Л.И., Куракин, А.Т. Педагогическая концепция детского коллектива. Актуальные проблемы / [Электронный ресурс] «Вопросы образования / Режим доступа: http://www.voppsy.ru/issues/1983/835/835009.htm.

291. Образцова, Л.В. Содержание и формы воспитательной работы в «свободной школьной общине Виккерсдорф» (из истории экспериментальных школ в Германии). автореф. дис. ... кан. пед. наук: 13.00.01 / Образцова Людмила Владимировна. – М, 1978. – 18 с.

292. Овечкина, Т.А. Феномен детства как систематизирующий фактор научно-методического обоснования профессиональной компетентности педагога / Т.А. Овечкина, И.В. Казанцева // Академический вестник. – СПб, 2011. – № 1-3 (13-15) – С. 9-16.

293. Овчарова, Р.В. Психология сопровождения родительства / Р.В.Овчарова – М.: Институт психотерапии, 2003. – 295 с.

294. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова – М.: ИТИ Технологии, 2003. – С. 287.

295. Окерешко А.В. Стимулирование педагогов к информальному образованию в процессе повышения их квалификации: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Окерешко Анна Валентиновна. – В. Новгород, 2016. – 25 с.

296. Омаров, А.М. Социальное управление: некоторые вопросы теории и практики / А.М. Омаров – М.: Мысль, 1980. – 269 с.

297. Орлов, Ю.М. Восхождение к индивидуальности / Ю.М. Орлов – М.: Просвещение, 1991. – 286 с.

298. Осипов, А.М. Социология образования / А.М. Осипов, Дж. Баллантайн, В. Матвеев: Учебно-методическое пособие. – СПб: образование, 2002. – 134 с.

299. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М.В. Осорина – СПб., 2000. – С. 110-119.

300. Оуэн Р. Избранные сочинения в двух томах / Оуэен Р. – М., Л.: Изд-во АН СССР, 1950. – 768 с.

301. Паркин, М. Сказки для управления изменениями. Как использовать

сказки для развития людей и организаций / пер. с англ. / М. Паркин. – М.: ООО «Издательство «Добрая книга», 2005. – 240 с.

302. Парслоу, Э., Рей М. Коучинг в обучении: практические методы и техники / Э. Парслоу, М. Рей. – СПб.: Питер, 2003. – 204 с.

303. Певзнер М.Н. Подготовка подростков к будущей семейной жизни : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Певзнер Михаил Наумович. – Рос. пед. ун-т. – Ленинград, 1991. – 199 с.

304. Певзнер, В.М. Педагогический потенциал студенческого самоуправления в современном вузе: дис. ... канд. пед. наук; 13.00.01 / Певзнер Виталий Михайлович. – В. Новгород, 2005. – 182с.

305. Певзнер, М. Н. Корпоративная педагогика: учебное пособие / М.Н. Певзнер, П. А. Петряков, О. Грауманн – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 470 с.

306. Певзнер, М. Педагогическое консультирование: Учебное пособие для студентов высших учебных заведенийт / М.Н. Певзнер, О.М. Зайченко – М.: Академия, 2006. – 320 с.

307. Певзнер, М.Н Маркетинг как инновационный вид деятельности современной образовательной организации в условиях многообразия (гл. в кол. монографии) / М.Н. Певзнер, Р.М. Шерайзина, И.А. Донина, Н.Ю. Омарова, Н.В. Александрова, П.А. Петряков // Инновационные технологии российского и зарубежного образования: Коллективная монография. / Нагорнова А.Ю., Файн Т.А. и др. Отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2018. – С. 104-117.

308. Певзнер, М.Н. Historical stages and the modem models of children and adults territorial communities // Review of European Studies, Toronto(Canada), 2015. – Vol. 7. – №9. – P. 97-111.

309. Певзнер, М.Н. Исторические периоды и современные модели взрослодетских территориальных сообществ / М.Н. Певзнер, Р.М. Шерайзина, П.А. Петряков, И.А. Донина, Е.В. Мигунова, А.Г. Ширин // REVIEW OF EUROPEAN STUDIES. – 2015. – № 9. – С. 97-111.

310. Певзнер, М.Н. Педагог в мире многообразия: ведущие идеи и

ожидаемые результаты нового международного проекта / М.Н.Певзнер, П.А. Петрякоа, А.Г. Ширин // Инклюзивное образование проблемы и перспективы: сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции «Сетевое взаимодействие университетов с социальными партнерами в области инклюзивного образования: международный и региональный аспект: – В. Новгород: НовГУ имени Ярослава Мудрого, 2014. – С. 24-34.

311. Певзнер, М.Н. Реформаторское движение в педагогике западной Европы (конец XIX – начало XX века): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика / Певзнер Михаил Наумович. – В. Новгород.: НовГУ имени Ярослова Мудрого, 1997. – 338 с.

312. Педагогика детства: Петербургская научная школа / ред.: д-р пед. наук, профессор М.В. Крулехт, канд. пед. наук, профессор Т.И. Бабаева, канд. пед. наук, профессор З.А. Михайлова, д-р пед. наук, профессор А.Г. Гогоберидзе. – СПб, 2005. – 303 с.

313. Пенкин, Г.Н. Инклюзивное образование как новая парадигма государственной политики / Г.Н. Пенкин // Вестник Герценовского университета. СПб. – 2010. – №9 (83). – С. 41-50.

314. Петракова, Т.И. Духовно-нравственное воспитание школьников в ценностном контексте современного образования / Т.И. Петракова. – Ярославский педагогический вестник. – 2016. – №5. – С. 15-20.

315. Петрова, Е.А. Межпоколенные отношения как ресурс совладающего поведения. дис. … канд.психол.наук: 19.00.13 / Петрова Евгения Анатольевна. – Кострома, 2008. – 249 с.

316. Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.

317. Петровский, А.В. Общая психология / А.В. Петровский – СПб.: Речь, 2005. – 250 с.

318. Петровский, В.А. Личность: феномен субъектности / В.А. Петровский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1993. – 368 с.

319. Пилиповский, В.Я. Педагогическая мысль в странах запада на современном этапе / В.Я. Пилиповский – М.: НИИГИИП, 1991. – 94 с.

320. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 256 с.

321. Платонов, К.К.Система психологии и теория отражения / К.К. Платонов – М.: Наука, 1982. – 310 с.

322. Плеханов, Г.В. Избранные философские произведения / Г.В. Плеханова – М.: Соцэгиз, 1958. – 845 с.

323. Погонышева, Д.А. Моделирование как метод реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании / Д.А. Погонышева // Педагогика. – 2009. – № 10. – С. 22-28.

324. Позаченок, Е.А. Введение в геоэкологическую экспертизу. Междисциплинарный подход, функциональные типы, объективные ориентации / Е.А. Позаченюк. – Симферополь: Таврия, 1999. – 415 с.

325. Позднякова, О.М. Педагогический потенциал культуры как фактор профессионального становления будущего учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 08 / Познякова Ольга Михайловна, 2012. – 24 с.

326. Полонников, А.А. Образовательные практики: амплификация маргинальности / А.А. Полонников // Альманах № 4. Серия «Университет в перспективе развития». Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования БГУ / под ред. А.А. Забирко. Мн.: Технопринт, 2000. – 184 с.

327. Полудина В.П. Информационный шум в Интернете ка проблема потребления коммуникации / В.П. Полудина // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2011. – Т. XIV. – № 5 (58). – С. 386-394.

328. Поляков С.Д. Педагогическая инноватика: от идеи до практики. – М.: Педагогический поиск, 2007. – 176 с.

329. Пономарёв, Я.А. Психология творения. – М., МОДЭК, 1999. – 475с.

330. Попова, С.В. Воспитательный потенциал разновозрастного коллектива в условиях детского загородного лагеря: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Попова Светлана Владимировна. – Воронеж, 2008. – 23 с.

331. Поршнев, Б.Ф. Социальная психология и история / Б.Ф. Поршнев. – М.: Наука, 1979. – 232 с.

332. Постникова, М.И. Межпоколенные отношения в контексте культурно-исторической концепции / М.И. Постникова // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 4-1. – С. 125-128.

333. Постникова, М.И. Методологические и теоретические основы проблемы межпоколенных отношений / М.И. Постникова // Вопросы современной науки и практики. Университет имени В.И. Вернадского. – 2009. – №4 (18). – С. 65-76.

334. Постникова, М.И. Психология отношений между поколениями: теоретико-методологический аспект. Монография / М.И. Постникова. – Архангельск. Поморский университет, 2010. – 139 с.

335. Поташник, М.М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе / М.М. Поташник. – М: Центр пед. образования, 2009. – 445 с.

336. Почебут, Д.А. Педагогический потенциал туристических походов / В.В. Лихолетов, Д.А. Почебут // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. – 2008. – № 6 (54). – С. 102-115.

337. Прокофьева, М.М. Семья как самоорганизующаяся среда воспитания детей / М.М.Прокопьева: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Прокофьева Мария Михайловна – Якутск, 1999. – 172 с.

338. Профессиональный стандарт «Педагог» (педагогическая деятельность в сфере дошкольного образования, начального общего, основного общего, среднего общего образования (воспитатель, учитель) (Приказ министерств а труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 года №544н) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129.

339. Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания (деятельность по социально-педагогическому сопровождению учащихся)» (Приказ министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 10 января 2017 года №10н) [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_199498/d92c54684b45959fe3549ab1d0c70558d57e1d86.

340. Профессиональный стандарт «Специалист по работе с семьей» (Приказ министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 ноября 2013 года №88 зн) [Электронный ресурс] / Режим доступа: https://rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/142.

341. Прояев, М.В. Формирование творческой индивидуальности учителя в процессе коллективной педагогической деятельности. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Прояев Михаил Васильевич. – М., 1995. – 214 с.

342. Пыряев, В.В. Об интеграционном подходе в менеджменте / В.В. Пыряев // Успехи современного естествознания. – 2003. – №11. – С. 117-120.

343. Ракитов А.И. Историческое познание. – М: Изд-во Полит. лит., 1982, 303 с.

344. Рахкошкин А. А. Открытость образовательного процесса (на примере западноевропейской педагогики): моногр. / А.А. Рахкошкин. – НовГУ им. Ярослава Мудрого. В. Новгород, 2005. – 140 с.

345. Региональный центр развития образования: концепция, опыт становления и перспективы развития / Т.А. Каплунович, Р.М. Шерайзина, Н.Д. Иванов, О.С. Орлов. Под ред. Р.М. Шерайзиной, Т.А. Каплунович. – В. Новгород: РЦРО, 1995. – С. 7-8.

346. Рогов, Е.И. Личностно-профессиональное развитие учителя в педагогической деятельности: дис. … док-ра пед. наук: 13.00.08 / Рогов Евгений Иванович. – Ростов-на-Дону, 1999. – 354 с.

347. Роговин, М.С. Современная когнитивная психология и проблема мышления / А. В. Брушлинского // Мышление: процесс, деятельность, общение. – М.: Наука, 1982. – С. 213-283.

348. Роджерс К.Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию / К.Р. Роджерс; пер. с англ. М. Злотник. – М.: ЭКСИМО-Пресс, 2001. – С. 63.

349. Роджерс, К. Свобода учиться / К. Роджерс, Дж. Фрейберг. – М., 2002. 523 с.

350. Рубенштейн, С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – Спб.: Питер. 2003. – 512 с.

351. Рубцов В.В. Совместная деятельность или проблемы генетической психологии // Психологический журнал. – 1989. – №3. – с. 15.

352. Русалов В.М. Индивидуальность человека и общественная практика / В.М. Русалов, Т.Ф. Бадышева О.Ф. Потешкина // Индивидуальность и способности. – М, 1994. – С. 3-42.

353. Рыбинский, Е.М. Социальные реальности детства в современном российском обществе: дис. … док-ра социол. наук: 22.00.04 / Рыбинский Евгений Михайлович. – М.., 1998. – 74 с.

354. Рябов, Р.Ю. Формирование корпоративной культуры предприятия как фактор управления его организационным развитием: на примере ОАО «Северсталь»: дис. ... канд. соц. наук: 22.00.08 / Рябов Роман Юрьевич. – Санкт-Петербург, 2006. – 198 с.

355. Рязанцев, И.П. Территориальное поведение россиян (историко-социологический анализ) / И.П. Рязанцев, А.Ю. Завалишин. – М.: 2006. – 456 с.

356. Савельева, И.М. История и время: в поисках утраченного / И.М. Савельева, А.В. Полетаев. – М.: Языки русской литературы, 1997. – 800 с.

357. Савченко, В.В. Мир детства как социально-педагогический феномен: автореф. дис. .... канд. пед. наук: 13.00.01 / Савченко Валентина Васильевна. – Ставрополь, 2000. – 16 с.

358. Сапоровская М.В. Психология межполенных отношений в семье: дис. … д-ра психол. наук: 19.00.05 / Сапоровская Мария Вячнеславовна. – Касторма: КГУ имени Н.А. Некрасова, 2013. – 613 с.

359. Сапоровская, М.В. Исследование межпоколенных связей в семейном контексте / М.В. Сапоровская [Электронный ресурс] // Психологические

исследования: электрон. науч. журн. 2008. N 2(2) / Режим доступа: http://psystudy.ru (Дата обращения 27.02.2017).

360. Сатир, В. Как строить себя и свою семью / В. Сатир Пер. с англ. – М.: Педагогика-пресс, 1992. – 192 с.

361. Семейный кодекс Российской Федерации. – М.: Проспект, КиоРус. 2013. – 64 с.

362. Семенов, В.Д. Община и клуб: воспитательный потенциал и его пределы. / В.Д. Семенов: научно-методические рекомендации. – Екатеринбург, 1993. – кн.2. – С. 52-55.

363. Сериков, В.В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии / В.В. Сериков: монография / ВГПУ. – Волгоград: Перемена, 1994. – 150 с.

364. Сериков, В.В. Образование и личность. – М.: Логос, 1999. – 173 с.

365. Сизова, М.А. Взаимосвязь межпоколенных отношений и функциональности семьи: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Сизова Мария Александровна. – Кострома: Костром. гос. ун-т им. Н.А. Некрасова, 2012. – 245 с.

366. Силяева, Е.Г. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования / Е.Г. Силяева. – М.: «Академия», 2002. – 192 с.

367. Скворцов, Л.В. Культура самосознания человек в поисках истины своего бытия / Л.В. Скворцов. – М.: Политиздат, 1989. – 317 с.

368. Сластенин В.А. Педагогика. Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

369. Слободчиков В.И. Детство до школы: альтернативный взгляд / В.И. Слободчиков, Н.А. Короткова, П.Г. Нежнов, И.Л. Кириллов // Новые ценности образования (Самобытность детства), – 2007. – №3. – С. 2-37.

370. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

371. Соколова, В.Д. Инклюзивное образование детей с особыми возможностями здоровья (опыт Санкт-Петербурга) / В.Д. Соколова // Инклюзивное образование проблемы и перспективы: сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции «Сетевое взаимодействие университетов с социальными партнерами в области инклюзивного образования: международный и региональный аспект: – В. Новгород: НовГУ имени Ярослава Мудрого, 2014. – С. 176-179.

372. Сорокин, П. Человек. Цивилизация. Общество / Общ. ред., сост. А.Ю. Согомонов. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с.

373. Спенсер, Г. Ассоциативная психология / Г. Спенсер. – М.: ООО «Издательство АСТ-ЛТД», 1998. – С. 560.

374. Спиваковская, А.С. Популярная психология для родителей / А.С. Спиваковская. – Спб.: Союз, 1999. – 303 с.

375. Старосветская, Н.А. Детско-родительское сообщество в контексте антропологического подхода / Н.А.Старосветская // Семья в России. – 2008. – №1. – С. 67-68.

376. Степанов, П.В. Диагностика и мониторинг процесса воспитания в школе / П.В. Степанов, Д.В. Григорьев, И.В. Кулешова. – М.: Академия: АПКиПРО, 2003. – 82 с.

377. Степанов, С.Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования / С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 31-39.

378. Стефановская, ТА. Педагогика: наука и искусство. – М.: Издательство «Совершенство», 1998, – 368 с.

379. Стратегия действий в интересах граждан старшего поколения в Российской Федерации до 2025 года (утв. Распоряжением Правительства РФ от 05.02.2016 №164-р) [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://static.government.ru/media/files/7PvwlIE5X5KwzFPuYtNAZf3aBz61bY5i.pdf.

380. Субетто, А.И. Социогенетика: системогенетика, общественный интеллект, образовательная генетика и мировое развитие. – М.: Исследовательский центр проблем качества специалистов, 1994. – 168 с.

381. Сунгурова, Е.В., Новоселова И.И, Валеологическая культура. Тенденции развития. – Йошкар-Ола: МГПИ им. Н.К. Крупской, 1999. – С. 87

382. Сухобская, Г.С. Исследование психолого-педагогиечскиххнаний в практической деятельности учителя / Г.С. Сухобская – М.: АПН СССР, 1983 – 70 с.

383. Сухомлинский, В.А Как воспитать настоящего человека: (Этика коммунистического воспитания). Педагогическое наследие / Сост. О.В. Сухомлинская. – М.: Педагогика 1990. – 288 с.

384. Существенные признаки коллектива и его функции [Электронный ресурс] / Режим доступа: http//bibliotekar.ru/pedagogika-3/187.htm (дата обращения 10.10.2016).

385. Теории управления многообразием в России и за рубежом: история, основные понятия, ведущие идеи и ценностно-смысловые установки: монография / М.Н. Певзнер, Р.М. Шерайзина, П.А. Петряков и др. – В. Новгород: Новгородский гос. ун-т, 2017. – 250 с.

386. Территориальные детско-взрослые сообщества: модели: модели, концепции и тенденции развития: монография / М.Н. Певзнер, Р.М. Шерайзина, М.В. Александрова и др. – В.Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2016. – 363 с.

387. Тойнби А. Постижение истории. – М.: Прогресс, 1991. – 736 с.

388. Толстой, Л.Н. сочинения / Л. Н. Толстой; АПН СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 542 с.

389. Тращенкова, С.А. Развитие детско-родительских отношений в процессе продуктивного взаимодействия субъектов территориальных детско-взрослых сообществ // С.А. Тращенкова, Р.М Шерайзина, И.А. Донина, М.В. Александрова // Психолого-педагогические особенности семьи XXI века:

Коллективная монография отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск, 2016. – С. 245-254.

390. Тращенкова, С.А. Детско-взрослые сообщества в условиях многообразия / С.А. Тращенкова // Человек и образование. – 2018. – №1 (54). – С. 48-51.

391. Тращенкова, С.А. Детско-родительское сообщество как фактор развития дошкольника / С.А. Тращенкова, Р.М. Шерайзина, М.В. Александрова. И.А. Донина, С.Д. Зиновьева // Психология взаимоотношений в контексте развития личности: Коллективная монография. – 2017, Ульяновск. – С. 82-90.

392. Тращенкова, С.А. Историко-педагогический анализ процесса моделирования детско-взрослых сообществ в России и за рубежом / С.А. Тращенкова // Известия Смоленского государственного университета – 2018. – № 1 (41) – С. 320-333.

393. Тращенкова, С.А. Концептуальные основания становления и развития детско-взрослых сообществ / С.А. Тращенкова // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта – № 4 (170). – 2019. – С. 331-335.

394. Тращенкова, С.А. Концепция развития детско-взрослых сообществ / С.А. Тращенкова // Вестник НовГУ. – 2013. – С. 1-7.

395. Тращенкова, С.А. Педагогический инстаграм-коучинг в системе консультирования детско-взрослого сообщества / С.А. Тращенкова, М.Н. Певзнер, М.В. Александрова // Человек и образование. – 2018. – № 3 (56). – С. 79-85.

396. Тращенкова, С.А. Развитие детей раннего возраста в семейно-родовых детско-взрослых сообществах / С.А. Тращенкова // Проблемы современного педагогического образования – Серия: Педагогика и психология. – 2018. – № 59 (2). – С. 337-339.

397. Тращенкова, С.А. Развитие педагогической компетентности родителей детей раннего возраста в условиях «малышкового репетиторства» / С.А. Тращенкова // Вестник НовГУ. – 2015. – № 5 (88). – С. 95-98.

398. Тращенкова, С.А. Развитие субъектов межпоколенных отношений как творческих индивидуальностей / С.А.Тращенкова // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – №6(73). С. 329-330.

399. Тращенкова, С.А. Реализация идей обучающейся организации в процессе становления территориальных детско-взрослых сообществ / С.А. Тращенкова, Р.М. Шерайзина, М.В. Александрова // Территориальное детско-взрослое сообщество: теории и практика становления. Сборник научно-методических статей. Авторы составители: Р.М. Шерайзина, С.А. Тращенкова, И.А. Донина. – НовГУ им.Ярослава Мудрого: В.Новгород, 2016. – С. 12-20.

400. Тращенкова, С.А. Самоорганизующееся детско-взрослое проектно-исследовательское школьное сообщество: становление и развитие / С.А. Тращенкова // Человек и образования. – 2016. – №1. – С. 67-71.

401. Тращенкова, С.А. Системно-синергетический подход в моделировании процесса становления и развития детско-взрослых сообществ / С.А. Тращенкова // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта – 2018. – №7 (161). – С. 262-265.

402. Тращенкова, С.А. Социальные аспекты детства в системе отношений «дети-взрослые» / С.А. Тращенкова // Человек и образования. – 2017. – №3 (52). – С. 50-55.

403. Тращенкова, С.А. Становление детско-взрослых сообществ в отечественной педагогике: исторические этапы / С.А. Тращенкова // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. – 2018. – № 59 (2). С. 243-247.

404. Тращенкова, С.А. Теория детства как концептуальная основа становления детско-взрослых сообществ / С.А. Тращенкова // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. – 2017. – № 57 (7). – С. 182-189.

405. Тращенкова, С.А. Экспериментальное моделирование процесса становления и развития детско-взрослых сообществ: системно-синергетический

подход / С.А. Тращенкова // Проблемы современного педагогического образования / Серия: Педагогика и психология. – 2018. – № 59 (1). – С. 369-371.

406. Трубецкой, С.Н. О природе человеческого сознания / С.Н. Трубецкой. Соч. – М.: Мысль, 1994. – С. 483-593.

407. Тубельский, А. Н. Детско-взрослые сообщества как субъект компетентностного содержания образования / А. Н. Тубельский [Электронный курс]: Материалы конференций / Режим доступа: www.conter/krasu.

408. Тюников, Ю. Корпоративная культура как фактор конкурентоспособности вуза / Ю. Тюников, М. Мазниченко // Высшее образование в России. – 2005. – № 10. – С. 69-77.

409. Уитворг, Л., Кимски – Хауз, Г., Сандал, Ф. Коактивный коучинг: учебник / пер. с англ. / Л. Уитворт, Г. Кимски – Хауз, Ф. Сандал. – М.: Центр поддержки корпоративного управления и бизнеса, 2004. – С. 360.

410. Указ президента от 07 мая 2018 №204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://kremlin.ru/acts/bank/43027.

411. Ускова, С.А. Рефлексивность как показатель качества профессионально-педагогической деятельности учителя / С.А.Ускова // Образовательные вызовы современности: тенденции развития педагогического образования: Материалы научно-практической конференции аспирантов и преподавателей. Часть II / Под научн. редакт. А Н. Шевелева, Н.Н. Кузиной. – СПб: СПб АППО, 2014. – С. 46-56.

412. Федеральный проект «Современные родители» утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24.12.2018 №16 [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_319308.

413. Федеральный проект «Успех каждого ребенка» утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24.12.2018 №16 [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_319308.

414. Федотова, Г.А. Творческое саморазвитие учителя в сельском социуме как педагогическая проблема. Монография. – М.: Научно-исследовательский центр, 2005. – 150 с.

415. Фельдштейн, Д.И, Радзиховскии Л. Личность – семья – общество: взаимодействие. ВНИК «Школа-микрорайон» (Буклет). – М., 1990. – С. 1.

416. Фельдштейн, Д.И. Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития // Вопросы психологии. – 1998. – № 1. – С. 3-19.

417. Фельдштейн, Д.И. Социальное развитие в пространстве – времени Детства. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1997. – 360 с.

418. Филиппова Л.В. Социализация личности и педагогическая деятельность общества: дис. … канд. филос. наук: 09.00.01 / Филиппова Людмила Васильевна. – Горький, 1985. – 185 с.

419. Филиппова Л.В. Философские основы теории и практики социальной педагогики: дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.01 / Филиппова Людмила Васильевна. – Н.Новгород, 1993. – 305 с.

420. Философский энциклопедический словарь, 1989. – 565 С.

421. Франк С.Л. Непостижимое. Онтологическое введение в философию религии // Франк С.Л. Соч. – М.: Правда, 1990. – С. 183-559.

422. Фрейд 3. Введение в психоанализ. Лекции. – М.: Наука, 1989. – 455 с.

423. Френе С. Антология гуманной педагогики. – М.: Изд. дом Ш. Амоношвили, 1997. – 231 с.

424. Фридман, Л.М. Изучение личности учащегося и ученических коллективов: книга для учителя / Л.М. Фридман, Т.А. Пушкина, И.Я. Каплунович // М.: Просвещение. 1988. – 142 с.

425. Фролов, И.Т. Гносеологические проблемы моделирования / И.Т. Фролов. – М.: Наука, 1961. – С. 20.

426. Фром, А. Азбука для родителей. / А. Фром. – Л.: Лен. Издат., 1999. – 134 с.

427. Хайдеггер М. Введение в метафизику. – Спб.; НОУ-ВРФШЛ, 1998. – 301 с.

428. Харчев, А.Г Социология семьи. Проблемы становления науки. – М.: Центр социального прогнозирования. – 2003. – 344 с.

429. Харчев, А.Г. Социология воспитания / А.Г. Харчев. – М.: Высшая школа, 1990. – 214 с.

430. Холл К.С., Теории личности // Пер. с англ. / К.С. Холл, Г. Линдсей. – М.: 1997. – 720 с.

431. Хоффман С. Столкновение глобализаций / С.Хоффман // Россия в глобальной политике. – 2003. – Т.1. – С. 93.

432. Хутинаева, С.З. Педагогическое творчество учителя в инновационном образовательном учреждении. дис. ... канд. пед наук: 13.00.01 / Хутинаева Светлана Зураповна. – Владикавказ, 2000. – 185 с.

433. Хуторской А.В. Эвристическое обучение. Теория, методология, практика. – М., 1998. – 224 с.

434. Цукерман, Г.А. От умения сотрудничать к умению учить себя / Г.А. Цукерман // Психологическая наука и образование. – 1996. – № 2. – С. 27-42.

435. Чаплыгина О.В. Педагогические условия развития творческой индивидуальности студентов (на примере изучения иностранного языка): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Чаплыгина Ольга Владимировна. – Курск, 2003. – 163 с.

436. Черепанов, В.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях / В. С. Черепанов. – М.: Педагогика, 1989. – 150 с.

437. Чеснокова, И.И. Проблема самосознания в психологии / И.И. Чеснокова. – М.: Наука, 1977. – С. 144.

438. Чуприна, А.А. Важнейшие аспекты культуры в процессе смены поколений / А.А. Чуприна // Вестник СевКавГТУ. Серия «Гуманитарные науки». 2004. – № 2 (12). – С. 118-125.

439. Чураева, Н.С. Социально-психологические механизмы формирования виртуальных сообществ: дис. … канд. психол. наук: 19.00.05 / Чураева Наталья Сергеевна. – М., 2009. С 21.

440. Шаграева, О.А., Обухова, Л.Ф. Семья и ребенок: психологический

аспект детского развития: учебное пособие / Издательство «Жизнь и мысль» МОСКВА 1999. [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://psychlib.ru/mgppu/OSr-1999/OSR-001.HTM#$p1.

441. Шадней, С.Т. Избранные сочинения: В чт. / С.Т.Шадней. – 1956. – 326 с.

442. Шарпельман, Г. Трудовая школа / Г. Шарпельман // Свободное воспитание. Хрестоматия. – ГИ: Роу, 1995. – С. 113-128.

443. Шахманова, А.Т. Самоценность детства и ответственность взрослых перед детьми / А.Т. Шахманова // Человек и образование. – 2012. – №1 (30). – С. 51-67.

444. Шацкий, С.Т. Избранные сочинения: В четырех томах. / С.Т. Шацкий. – М. 1962-1956. – том 1. – С. 211.

445. Шевелева С.С. Открытая модель образования (синергетический поход), – М.: Магистр, 1997. – 48 с.

446. Шеллт, Т.В. Технологии социальной работы / Т.В. Шеллт, П.В. Павильнок, В.Ц. Худовердян и др.: учебник для вузов. – М., 1993. – 236 с.

447. Шепель, В.М. Управленческая психология / В.М. Шепелев – М.: Экономика, 1989. – 287 с.

448. Шерайзина, Р.М. Взрослый и ребенок в современном обществе: возможности развития: сборник научно-методических статей/авторы составители Р.М. Шерайзина, Е.В. Мигунова. – НовГУ им. Ярослава Мудрого – В. Новгород, 2015. – 267 с.

449. Шерайзина, Р.М. Становление и инновационное развитие региональной системы образования взрослых как организационно-педагогическая проблема//Педагогическое образование и наука. – М., Международная академия наук педагогического образования. – 2008. – №5. – С. 69-73.

450. Шестакова Л.А. Педагогический потенциал средств массовой информации и научно-методические основания его реализации. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01 / Шестакова Лариса Анатольевна. – Н. Новгород, 2005. – 556 с.

451. Шимин, Н.Д. Семья, брак, быт. – М: Политиздат, 1964. – 46 с.

452. Шиянов, Е.Н. Психология и педагогика развития личности. – М.: Илекса, 202 с. – 568 с.

453. Шманаев, В.Р. Особенности моделирования в педагогическом проектировании: на материале становления инновационных школ в Пермской области / В.Р. Шманаев. – Пермь: Перм. гос. ун-т, 1992. – 78 с.

454. Шорохова, Е.В. Актуальные Проблемы социологической психологии / Е.В. Шорохова – М.: ИПАН, 1986. – 124 с.

455. Шпенглер О. Закат Европы. – Новосибирск: Наука, 1993. – 592 с.

456. Шредер, Х. О структурном анализе «Я-концепции» / Х. Шредер, Х. Петерман // Психологическое обеспечение трудовой деятельности – Л.: ЛГУ, 1987. – С. 141-145.

457. Штейнер, Р. Вопрос воспитания как социальный вопрос / Р. Штейнер пер.с нем. – Калуга: Духовное познание, 1992 – 112 с.

458. Штофф, В.А. Роль моделей в познании / В.А. Штофф. – Л.: Ленинградский университет, 1963 – 128 с.

459. Шуберт, А. Школа Монтессори в теории и на практике / А. Шуберт // Вестник воспитания. – 1916. – №2. – С. 75-105.

460. Шустова И.Ю. Фактор детско-взрослой общности в воспитании и развитии субъектности юношества. автореф. … дис. д-ра пед. наук: 13.00.01 / Шустова Инна Юрьевна. – М., 2004. – С. 4.

461. Шустова, И.Ю. Детско-взрослая общность и её со-бытийные характеристики / И.Ю. Шустова // Событийность в образовательной и педагогической деятельности / под ред. Н.Б. Крыловой и М.Ю. Жилиной. – 2010. – №1 (43). – С. 22-35.

462. Щедровицикий Г.П. Избранные труды / Г.П.Щедровицкий. – М. 1995. – 800 с.

463. Щедровицкий П.Г. Очерки о философии образования. – М.: НИИ ОПП АПМ СССР, 1982. – 110 с.

464. Эйдемиллер, Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер. – Спб.: Питер, 2000. – 652 с.

465. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского). – М.: Тривала, 1994. – 168 с.

466. Эльконин Б.Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития // Вопросы психологии. – 1992. – №3-4. – С. 7-13.

467. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. – 1971. – №4. – С. 6-20.

468. Эриксон Э. Детство и общество. – СПб.: Ленато, АСТ, фонд «Университетская книга», 1996. – 592 с.

469. Эриксон Э. Идентичность; юность и кризис. – М.: Изд. группа «Прогресс», 1996. – 340 с.

470. Эшби У.Р. Введение в кибернетику. – М.: Издательство иностранной литературы, 1959. – 432 с.

471. Юнг К. Архетип и символ. – М.: Ренессанс, 1991. – 304 с.

472. Ядов, В.А. Саморегулирование и прогнозирование социального поведения личности / В.А. Ядов. – М., 1979. – 173 с.

473. Якунин, В.А. Обучение как процесс управления / В.А. Якунин. – Л.: ЛГУ, 1988. – 159 с.

474. Ярошевский М.Г., Л.С. Выготский и проблема социокультурной детерминации психики // Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – С. 5-23.

475. Ярошевский, М.Г. История психологии / М.Г. Ярошевский – М.: Мысль, 1983. – 565 с.

476. Adorno, Theodor W.Minima Moralia. Frankfort am Main: Suhrkamp, 1994.

477. Anders, K, Ortlieb, R., Pantelmann, H., Reim, D., Sieben, B., Stein, S. Diversity und Diversity Management in Berliner Unter – nehmen! Im Fokus: Personen mit Migrationshintergrund. Ergebnisse einer qualitativen und qualitativen empirischen Studie. München und Mering: Reiner und HamppVerlag, 2008.

478. Avishai, B.Managing against Apartheid, Interview mit Anthony H. Bloom, in: Harvard Business Review, 65 Jg., Heft 6 / L987, 1987. – P. 49-56.

479. Cox, I jr.; Beale, R.Developing Competency to Manage Diversity. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, 1997.

480. Cox, T jr..Cultural Diversity in Organizations. Theory, Research & Practice. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, 1993.

481. Cox, T jr.; Diverse Identities in Organizations. In: Clegg, Stewart et.al. (Hrsg.): Handbook of Organizations Studies. London: Sage Publication, 1996, P. 338-356.

482. Cox, T, Blake, S.Managing KulturalDiversity: implica¬tions of Organizational Competitiveness; in: Academy of Management Executive, Vol. 5, N 3, 1991.

483. Cox. IThe Multicultural Organization; in: AcademyoíManagement Executive, Vol. 5, N 2, 1991.

484. Deal, T., Kennedy, A. Corporate Cultures: The Rites and Rituals of Organizational Life. Reading, Mass: Addisson-Wesley, 1982.

485. Deutach, M. A theory of cooperation and competition/ Human Relations, 2, 1949. – P. 129-152.

486. Donina I.. Pevzner M., Petryakov P., Shaydorova N. Pedagogical Approach to Information Diversity Management Online Publication: 28th December, 2018. ICLEL Publication: ICLEL Conferences Sakarya University Faculty of Education 54300 Sakarya, TURKEY, P. 787-794.

487. DuBois C. The People of Alor: a SocioPsychological Study of an East Indian Island. Minneapolis: University Minnesota Press, 1944.

488. Fahrun, H., Skowron, E., Zimmermann, N. (2015). Diversity Dynamics: Activating the Potential of Diversity in Trainings [Электронный ресурс]. A Handbook for Facilitators in Active Citizenship Education. Mit Ost Association Berlin / Режим доступа: http://ww.theodor-heuss-kolleg.de/flipbooks/diversify_dynamics.html.

489. Finke, M. Diversity Management. Förderung und Nut¬zung personeller Vielfalt in Unternehmen. 2. Auflage. Rainer Hampp Ver¬lag. München und Mering, 2006.

490. Foner, E. Who Owns History?: Rethinking the Past in a Changing World. New York: Hill and Wang. 2002.

491. Ford-Werke AG, Diversily-Broschürc, 1. Auflage, 2002.

492. Franz, J., Frieters, N., Scheunptlug, A., Tolksdorf, M., Antz, E., Generationenlernengemeinsam. Theorie und Praxis integrenerationeller Bildung. Bielefeld., 2009. P. 3

493. Gardenswartz, L, Rowe, A.Managing Diversity. A Complete Desk Reference and Planning Guide. Revised Edition. New York: McGraw-Hill, 1998.

494. Goffman E. (1959) The Presentation of Self in Everyday Life / E. Goffman. University of Edinburgh Social Sciences Research Centre.

495. Hartweg, D.M.R.Personal management in multinationa¬len und multikulturellenOrganisationen. Diversity Management in der Europäischen Union. Dissertation zur Verleihung des akademischen Grades doctor rerumpoliticarum. Universität Trier, 2008.

496. Jent, N., Vedder, G., Krause Zur Verbreitung von Diversity Management. Rainer. Hampp Verlag. München und Mering, 2010.

497. Jent, N.H.Learning from Diversity: Gleichwertigkeit j Gleichartigkeit, 2 Aufl., Bamberg, 2003.

498. Johnston, W.B.&Aidter, Atf. // Workforce 2000; Work and Workers for the 21st Century. – Indianapolis, IN: Hudson Institute, 1987.

499. Keil Siegfried Generation enbeziehungen – Herausforderungen und Potenziale. Gutachten des Wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) Berlin [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle.

500. Keilonai, L. Diversity-Management als Unternehmens- Strategie. GRIN Verlag GmbH, 2012.

501. Kerschenstriner G. Theorie der J\Bilelung. – Leipzig, Berlin, 1926. – 395 p.

502. Kertzer, D.I. Comrades and Christians: Religion and Political Struggle in Communist Italy. New York: Cambridge University Press, 1980.

503. Knoth, A.Managing Diversity, Skizzen einer Kulturtheo¬rie. Zur Erschlieung menschlicher Vielfalt in Organisationen. Tönning u.a.: Der Andere Verlag, 2006.

504. Krell, G.Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze. Frankfurt: Campus Verlag, 2007.

505. Lemmer, R.. Politik abgehängt Interview mit Vor¬standsmitglied der dt. Ford-Werke, Personal, 3., 2004. S. 20.

506. Loden, M, Rose ner, J.Work forse America! Managing Employee Diversity as a Vital Recourse. New York: McGraw-Hill, 2001.

507. Mollenhamer K. Die Vrespunge der lozialpedagogik – Weinheim veriang Beltz.1959. – S. 408.

508. Müller-Böling, D.Zur Organisationsslrukturvon Univer¬sitäten / D. MtiHer-Boling. – in: Die Betriebswirtschaft, 1997.

509. Nail, A.S.Teorie unoe Praxis der antianfo riaren Erziehung – Hamburg, 1969. – P. 320-350.

510. Otto B. Die reformation der Schule. – Leipzig, 1912. – 285 s.

511. Pain, R., Intergenerational relations and practice in the development of sustain able communities. Durham University, 2005 / [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.centreforip.org.uk/res/documents.

512. Petersen, P. Der kleine Jena-Pean. / P. Petersen, – Berlin, 1995. – 111 s.

513. Peterson, R.J, Vermeiden, LP.. Managing Diversity in Isreal: Some Application for South Africa, in: South African Journal of Economic and Management Sciences, 2 Jg., 1999, P. 157-175.

514. Pevzner M.N., Petryakov P.A., Donina I.A., Shaydorova N.A. Internet Marketing as a Diversity Management Tool in Education. European Research Studies Journal. – Volume XXI. – Issue 3. – 2018. – P. 496-505.

515. Pless, N.Diversitätsmanagement – Gcschäftserfoigin den USA. impersonalWirtschaft, 2000.

516. Ramseger, J.: Offener Unterricht in der Erprobung: Erfahrungen mit einem didaktischen Modell. Mtinchen: Juventa-Verl. 1977/ – 288 s.

517. Rheingold, H. The virtual community [Электронный ресурс] / H. Rheingold. / Режим доступа: http://rheingold/com/vc/book/9.html.

518. Schör, S.Umgang mit Vielfalt. Verlag «Julius Klinkhardt». Bad Heilbrunn, 2013. – P. 202.

519. Shepard, A. Changing organization / A. Shepard, Y. Bennis. – N. Y., 1973.

520. Slavin, R. Cooperative learning. New York: Longraan. Slavin, R (2000). Educational Psychology: theory and practice. Boston: Allyn and Bacon.

521. Stenmetz B., Vedder G. Diversity Management und Antidiskriminierung. BertuchVerlag GmbH, Weimar, 2007. – P. 136.

522. Stüber, M.. Diversity – Das Potenzial von. Vielfalt nutzen – den Erfolg durch Offenheit steigern, Köln, 2003. – P. 24.

523. Talgan B. (2001) Die zweite Lebenshalfte-Psychologische Perspektiven. Ergebnisse des Alters / B. Talgan. Stuttfart; Berlin; Köln; Kohlhammer.

524. Thomas, D.A., Ely, R.J. 1996: Making Differences Matter. In: Harvard Business Review, Vol. 74. – 1996. – N 5. – P. 79-91.

525. Thomas, R. R. Jr.. Beyond Race and Gender. Unleashing the PeWercf Your Total Work Force by Managing Diversity, New York, 1991.

526. Thomas, R. R. Jr.: Redefining Diversity, New York, 1996.

527. Thomas, R. R. Jr.: From Affirmative Action to Affirmative Diversity; in: Harvard. Business Review, 1990.

528. Thomas. R.R.Jr. Management of Diversity – neue Personalstrategienfür Unternehmen – Wie passen Giraffe und Elefant in ein Haus? – Auflage, Wiesbaden, 2001. – P. 34.

529. Toersfer F.W.Schule und Charakfer. – Pauls vertag Recklinghause, 1953. – 292 s.

530. Ushanova I. Mediatization of Communication: from Concept to Theory. Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences 11 (2015. 8) 2703-2712.

531. Vedder, G. Fünf zentrale Fragen und Antworten zumDIM, 2004.

532. Whiting J.W.M. Socialization Process and Personality // Psychological Anthropology / F.L.K.Hsu (Ed.). Homewood: The Dorsey Press Inc., 1961. – 397 p.

533. Zeldin, S., Larson, R., Camino L., O'Connor, C. Intergenerational relationships and partnerships in community programs: Purpose, practice, and directions for research. Journal of Community Psychology, 2005. – №33 (1). – P. 7. doi: 10.1002 / jcop. 2004.

Приложение 1

Анкета

«Проблема многообразия в современной школе»

Номер анкеты _____ Номер школы _____

В Новгородской области проводится опрос с целью изучения процесса социального и культурного многообразия в сфере образования. Мы понимаем, что на заполнение анкеты Вы затратите часть своего времени, и будем Вам благодарны за помощь в нашем исследовании.

В данной анкете Вам необходимо прочитать вопрос и предложенные варианты ответов, а затем обвести кружком номера тех вариантов, которые совпадают с Вашим мнением. Если предложенные варианты Вас не устроят, то можете дать свой ответ. Ваше мнение очень важно для нас. Вопросов будет немного, и заполнение анкеты не займет много времени. Просьба обращать внимание на то, что в таблицах необходимо дать ответ в каждой строке.

1. Где вы проживаете?

1. Город ……(областной центр) 3. Поселок (не районный центр)
2. Районный центр 4. Село, деревня

2. Ваш пол: 1. Муж. 2. Жен.

3. Сколько Вам лет? 1. 18-24 лет 2. 30-39 лет 4. 50-59 лет
2. 25-29 лет 3. 40-49 лет 5. 60 лет и старше

4. Какое у Вас образование?

1.Среднее специальное

2. Незаконченное высшее

3. Высшее

5. Ваш педагогический стаж (*полных лет*)?

1. 3 и менее 2. 3–5 3. 6–10 4. 11–15 5. 16–25 6. 26 и более

6. Ваша основная должность

1. Руководитель, заместитель руководителя ОУ
2. Учитель основной школы
3. Учитель начальных классов
4. Педагог дополнительного образования
5. Старший воспитатель, воспитатель
6. Методист
7. Мастер производственного обучения, старший мастер
8. Педагог-организатор, социальный педагог
9. Учитель-дефектолог, учитель-логопед
10. Психолог, социальный педагог
11. Другое _____

7. Являетесь ли Вы классным руководителем

1. Да 2. Нет

8. Как Вы рассматриваете фактор многообразия в школе?*(можно выбрать несколько вариантов ответа*)

1. Как положительное явление, способствующее эффективному развитию образовательной организации
2. Как фактор, способствующий гуманному отношению педагогов и учащихся к представителям различных социальных групп
3. Как фактор, снижающий качество образования
4. Как дополнительную нагрузку на педагогов
5. Как явление, вызывающее конфликты в школе

6. Как неоднозначный феномен, имеющий положительные и отрицательные стороны

9. Как, с Вашей точки зрения, многообразие влияет (этническое, культурное, социальное, религиозное и т.д.) на процесс обучения?

1. Положительно влияет
2. Отрицательно влияет
3. В определенной степени улучшает климат в классах
4. В определенной степени ухудшает климат в классах
5. Никак не влияет
6. Затрудняюсь ответить

10. Согласны ли Вы с утверждением, что в наше время естественно отторгать непохожее на себя (чужую культуру, непохожую внешность, иной способ мышления и передвижения и др.)?

1. Да, я соглашусь с этой идеей
2. Частично соглашусь, хотя взаимосвязь культур способствует преодолению предрассудков
3. Нет, такие чувства сейчас не доминируют
4. Затрудняюсь ответить

11. Считаете ли Вы необходимым формирование толерантности у учащихся?

1. Это крайне необходимо, т.к. толерантность - важное человеческое качество
2. Это важно, но не всякую толерантность необходимо воспитывать, т.к. толерантность должна иметь нравственные границы
3. Такое воспитание сегодня не актуально
4. Затрудняюсь ответить

12. Как Вы понимаете инклюзивное образование?

1. Как совместное обучение здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья

2. Как качественное образование, доступное представителям различных типологических групп (одаренные учащиеся, учащиеся с ограниченными возможностями, девиантным поведением и т.д.)

3. Как образование, позволяющее включить каждого ребенка в различные виды учебной и внеучебной деятельности

13. Считаете ли Вы необходимым сохранение специальных (коррекционных) школ в условиях широкого распространения инклюзивного образования?

1. Да

2. Нет

3. Затрудняюсь ответить

14. Как Вы считаете, должны ли педагоги иметь специальное образование для того, чтобы принимать участие в процессе обучения детей-инвалидов и детей с ОВЗ?

1. Да, обязательно

2. Достаточно курсов повышения квалификации

3. Нет, не обязательно

4. Затрудняюсь ответить

15. Приходится ли Вам в рамках своей профессиональной деятельности лично общаться с учащимися … *(дайте ответ в каждой строке)*	**Да, часто**	**Иногда**	**Нет**
1) разных национальностей	1	2	3
2) с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)	1	2	3
3) с ярко выраженными религиозными взглядами	1	2	3

4) из семей мигрантов	1	2	3
5) из социально-неблагополучных семей	1	2	3
6) с девиантным поведением	1	2	3

16. С какой категорией детей Вы испытываете наибольшие затруднения в работе? *(можно выбрать несколько вариантов ответа)*

1. Учащиеся, чей родной язык отличается от языка (языков) обучения
2. Учащиеся с ограниченными возможностями здоровья (с хроническими заболеваниями, инвалиды по соматическим заболеваниям и др.)
3. Учащиеся, у которых наблюдаются проблемы с поведением (состоящих на внутришкольном учете, состоящих на учете в ОПДН)
4. Учащиеся, живущие в неблагоприятных социальных условиях (из малообеспеченных семей, находящихся на опеке, из неблагополучных семей)
5. Учащиеся с низкой академической успеваемостью (текущие неудовлетворительные оценки, низкие баллы по результатам проверочных работ)
6. Учащиеся с высоким уровнем образовательных способностей (высокая успеваемость, участие в олимпиадах и конкурса, обучение по индивидуальным программам)

17. Испытываете ли Вы потребность в получении помощи при работе с детьми с особыми образовательными потребностями?

1. Да, часто
2. Иногда, по отдельным вопросам
3. Нет

18. Как давно Вы в последний раз проходили курсы переподготовки и повышения квалификации? *(можно выбрать несколько вариантов ответа)*

1. Менее года назад
2. От 1 года до 3 лет назад
3. Менее 4-6 лет назад

4. Не проходили ---------- (переход к вопросу 20)

19. Вспомните, пожалуйста, была ли в рамках данных курсов такая тематика, как … *(пожалуйста, дайте ответ в каждой строке)*	**Да**	**Нет**	**Затрудняюсь ответить**
1. Методы обучения учащихся с ОВЗ	1	2	3
2. Методы обучения одарённых учащихся	1	2	3
3. Работа с учащимися, имеющими проблемы в поведении	1	2	3
4. Методы преподавания в поликультурной или многоязычной среде	1	2	3
5. Организация взаимодействия с семьями мигрантов	1	2	3
6. Управление и администрирование в гетерогенной среде	1	2	3

20. Используете ли Вы дистанционные образовательные технологии в работе с гетерогенными группами детей?

1. Да
2. Нет
3. Редко

21. Обсуждаете ли Вы с коллегами, с руководством своей организации проблемы обучения детей из гетерогенных групп?

1. Да, и довольно часто
2. Обсуждаем, но относительно редко (1-2 раза за последний год)
3. Нет, не обсуждаем

22. Как часто Вам приходится дополнительно заниматься с учащимися, имеющими особые образовательные потребности (исключая репетиторство)**?**

1. Практически каждую неделю
2. Несколько раз в месяц
3. Несколько раз в полгода
4. Практически не приходится это делать

23. Есть ли в школе, где Вы работаете, возможность у детей заниматься (консультироваться) с учителями индивидуально?

1. Да
2. Иногда
3. Нет, такая возможность отсутствует
4. Затрудняюсь ответить

24. Получало ли учреждение, в котором Вы работаете, за последние 2-3 года финансирование на реализацию программ (проектов)? *(отметьте все те варианты, которые Вам известны)*

1. Инновационной деятельности
2. Работы с одаренными детьми
3. Работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья
4. Повышения качества работы школы, действующей в сложных условиях (многонациональный состав; отдаленный микрорайон; социально не благополучная среда; большая численность детей, находящихся в трудной жизненной ситуации и др.)
5. Иное (укажите что именно) _____

25. Считаете ли Вы, что Ваша школа готова к работе с детьми из гетерогенных групп?

1. Да
2. В некоторой степени
3. Нет

БОЛЬШОЕ СПАСИБО ЗА УЧАСТИЕ В НАШЕМ ИССЛЕДОВАНИИ!

Приложение 2

Анкета

«Реализация инклюзивного образования в дошкольной образовательной среде»

Уважаемые родители!

Просим вас высказать свое мнение о совместном воспитании и развитии воспитанников (учащихся) детского сада и детей с ограниченными возможностями здоровья. В случае, если вы не найдете среди предложенных вариантов ответ, соответствующий вашему мнению, допишите свой вариант. На один вопрос можно дать несколько ответов. Анкета заполняется анонимно. Результаты будут использоваться в обобщенном виде.

1. ***Как вы понимаете, что такое «инклюзивное образование»?***

_____

_____

_____

_____

2. ***Как вы считаете, каким образом может быть решена проблема адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) к жизни в обществе?***

а) необходимо воспитывать их отдельно от других детей;

б) такие дети должны расти и развиваться вместе со здоровыми детьми;

в) затрудняюсь ответить;

г) другое _____

3. ***Готовы ли вы признать детей с ОВЗ равноправными членами общества?***

а) затрудняюсь ответить

б) полностью не согласен

в) частично согласен

г) полностью согласен

4. ***Какие, на ваш взгляд, возможны способы взаимодействия здоровых детей и детей с ОВЗ?***

а) близкая дружба;

б) совместные игры во дворе, на улице;

в) совместное общение после занятий в кружках, секциях;

г) совместное воспитание в одной группе детского сада;

д) случайное общение на улице;

е) другое_____

5. ***Считаете ли Вы целесообразным внедрение инклюзивного образования в общеобразовательные учреждения?***

а) да

б) нет

г) не знаю

6. ***Какие преимущества получат воспитанники без отклонений в развитии в процессе совместного воспитания с детьми с ОВЗ?***

а) дети станут добрее

б) научатся помогать другим

в) научатся быть терпимыми

г) получат опыт сочувствия, сострадания

д) это сблизит педагогов и детей

е) это расширит представления детей о реальной жизни

ж) нет положительных моментов

з) другое_____

7. ***Какие отрицательные последствия для детей без отклонений в развитии может иметь совместное развитие и воспитание с детьми с ОВЗ?***

а) снижение у детей интереса к занятиям познавательного цикла

б) снижение успеваемости и темпа развития

в) возникновение конфликтов в детском коллективе

г) нет отрицательных моментов

д) другое_____

8. ***Какие преимущества могут получить ребенок с ОВЗ и его родители в случае совместного развития, обучения и воспитания в общеобразовательных группах (классах)?***

а) ребенок с ОВЗ с детских лет научится взаимодействовать с другими людьми

б) сможет получить дополнительную поддержку со стороны сверстников

в) будет чувствовать себя более полноценно, участвуя в жизни детского коллектива наравне с другими детьми

г) общаясь с другими детьми, ребенок с ОВЗ будет адекватно развиваться

д) у него появится больше возможностей проявить свои способности в различных видах деятельности, общения

е) нет положительных моментов

ж) другое_____

9. ***При каких условиях на ваш взгляд возможно введение инклюзивного образования?***

а) снижение наполняемости групп

б) увеличение количества педагогов

в) увеличение времени, отведенного на образовательную деятельность

г) дополнительное финансирование

д) разработка специальных образовательных программ

е) дополнительная подготовка педагогов

ж) формирование общественного мнения

з) затрудняюсь ответить

и) другое_____

10.***Как вы считаете, какими профессиональными качествами, знаниями и умениями должны владеть педагоги и воспитатели, осуществляющие совместное обучение и воспитание здоровых детей и детей с ОВЗ?***

а) они должны любить детей и быть терпимыми

б) необходимы специальные знания особенностей развития детей с ОВЗ

в) необходимы умения оказывать поддержку, предотвращать конфликты

г) затрудняюсь ответить

д) другое_____

11.***Какие факторы могут помешать инклюзивному образованию?***

а) нежелание ребенка с ОВЗ быть среди здоровых сверстников

б) нежелание здоровых детей обучаться с детьми с ОВЗ

в) отсутствие доступной безбарьерной среды

г) недостаточная квалификация педагогов

12.***Какая информация по инклюзивному образованию может быть интересна для вас?***

а) о влиянии этого процесса на детей с типичным развитием

б) опыт внедрения инклюзивного образования в России

в) опыт внедрения инклюзивного образования за рубежом

Спасибо за сотрудничество!

Приложение 3

Анкета

для родителей, воспитывающих детей с ОПФР

Анкета

При заполнении анкеты прочитайте вопрос и варианты ответа. Номер вашего варианта ответа обведите в кружок.
Заранее благодарны за сотрудничество.

1.Согласны ли вы, что положение детей с особенностями развития в нашем обществе улучшается?
1.1 Да
1.2 Нет

2.Знаете ли вы права детей с особенностями психофизического развития?
2.1 Да, в полной мере
2.2 Частично
2.3. Нет, не знаю

3.Какие вы знаете документы, в которых прописаны права детей с особенностями психофизического развития?

4.Соблюдаются ли права ваших детей?
4.1. Да
4.2 Частично
4.3. Нет
4.4. Не знаю
4.5. Затрудняюсь ответить

5. Назовите период жизни, в который ребенку-инвалиду была оказана наибольшая помощь и поддержка?

5.1 Дошкольный возраст

5.2 Школьный возраст

5.3. После школьный возраст

6.Получаете ли Вы комплексную помощь и поддержку со стороны специалистов здравоохранения, образования, социальной защиты

6.1. Да

6.2 Скорее да, чем нет

6.3 Скорее нет, чем да

6.4. Нет

7.Есть ли согласованность в работе различных специалистов по оказанию помощи и поддержки Вам и Вашему ребенку?

7.1. Да

7.2 Скорее да, чем нет

7.3 Скорее нет, чем да

7.4. Нет

8.Какого типа образовательное учреждение посещают ваши дети:

8.1 Специальную группу в учреждении дошкольного образования

8.2 Группу интегрированного воспитания и обучения в учреждении дошкольного образования

8.3 Общеобразовательную школу

8.4 Специальную школу

8.5 Учреждение закрытого типа (интернат)

8.6 Класс интегрированного обучения и воспитания в учреждениях среднего образования

9.При выборе программы развития и обучения определяющим является:

9.1 Возможности ребёнка

9.2 диагноз

9.3 Специфические особенности и потребности детей - инвалидов

10.Знакомы ли вы педагогическими технологиями, позволяющими эффективно взаимодействовать с ребенком?

10.1. Да

10.2 Частично

10.3. Нет

11.Обсуждают ли с Вами специалисты коррекционную программу развития Вашего ребенка

11.1. Да

11.2. Нет

12.Кто из специалистов имеет более высокую степень профессиональной подготовленности при работе с детьми - инвалидами

12.1Специалисты – педагоги (дефектологи, психологи)

12.2 Школьные учителя

12.3 Специалисты в социальной сфере

12.4 Специалисты - медики

12.5 Другие специалисты

13.Считаете ли вы, что специалисты не всегда обладают достаточными знаниями и личными качествами для работы с детьми с особенностями развития

13.1. Да

13.2. Нет

13.3. Свой вариант

13.4. Затрудняюсь ответить

14. Встречали ли вы негативное отношение сверстников к детям с особенностями?

14.1. Да

14.2. Нет

15.Согласны ли с высказыванием, что отношение сверстников к детям с особенностями было бы значительно лучше, если бы взрослые были терпимее и добрее

15.1 да

15.2. Нет

15.3. Не знаю

16. Согласны ли вы, что дети в учреждениях специального образования получают хорошую образовательную подготовку?

Приложение 4

Анкета

для детей и подростков

Ребята!

Вы знаете, что в современном мире существует много проблем – таких, как пьянство, наркомания, преступность и др. К сожалению, они касаются не только взрослых, но и молодежи. Если мы не будем стремиться справиться с ними, наша жизнь не изменится к лучшему, не станет безопаснее и счастливее.

Для того чтобы предотвратить распространение имеющихся проблем и возникновение новых, нам и нужна ваша помощь.

Мы просим вас искренне и правдиво ответить на вопросы этой анкеты.

Пожалуйста, прочитайте вопросы и предлагаемые к ним ответы. Выбрав один или несколько вариантов ответа, которые вам больше подходят, обведите цифру, стоящую рядом с ними, или впишите свой вариант ответа в свободную строчку.

Заранее благодарим за внимание и участие.

1. Какие формы поведения вы назвали бы отклоняющимися от нормы?

1.1. Нарушения правил поведения в школе (срывы уроков, прогулы, отказ от выполнения заданий)

1.2. Побеги из дома

1.3. Грубость, сквернословие

1.4. Употребление алкоголя, пьянство

1.5. Курение

1.6. Раннее начало половой жизни

1.7. Зависимость от социальных сетей

1.8. Игромания

1.9. Паранойя здоровья

1.10. Хулиганство

1.11. Унижение других

1.12. Воровство

1.13. Неподчинение, критика взрослых

1.14. Ношение «вызывающей» одежды, причесок, украшений)

1.15. Отрицательное отношение к учебе

1.16. Драки, нанесение телесных повреждений

1.17. Употребление наркотиков

1.18. Что-то еще _____

2. Какие из этих видов поведения преобладают у ваших сверстников?

2.1. Нарушения правил поведения в школе (срывы уроков, прогулы, отказ от выполнения заданий)

2.2. Побеги из дома

2.3. Грубость, сквернословие

2.4. Употребление алкоголя, пьянство

2.5. Курение

2.6. Раннее начало половой жизни

2.7. Зависимость от социальных сетей

2.8. Игромания

2.9. Паранойя здоровья

2.10. Хулиганство

2.11. Унижение других

2.12. Воровство

2.13. Неподчинение, критика взрослых

2.14. Ношение «вызывающей» одежды, причесок, украшений)

2.15. Отрицательное отношение к учебе

2.16. Драки, нанесение телесных повреждений

2.17. Употребление наркотиков

2.18. Что-то еще _____

3. На чем преимущественно основывается ваше мнение по первым двум вопросам?

3.1. Собственные наблюдения

3.2. Сообщения средств массовой информации

3.3. Мнение родителей

3.4. Мнение учителей

3.5. Мнение ваших друзей

3.6. Что-то еще _____

4. Почему, по вашему мнению, молодежь совершает те поступки, которые считаются отклоняющимися от нормы?

4.1. стремление получить сильные впечатления

4.2. заболевание ребенка

4.3. повышенная возбудимость детей, неумение контролировать себя

4.4. неблагополучная ситуация в семье

4.5. стремление к самостоятельности и независимости

4.6. недостаток знаний у родителей о том, как справляться с трудными педагогическими ситуациями

4.7. отставание в учебе

4.8. пренебрежение со стороны сверстников

4.9. непонимание взрослыми трудностей детей

4.10. недостаточная уверенность ребенка в себе

4.11. отрицательная оценка взрослыми способностей детей

4.12. стрессовые жизненные ситуации

4.13. напряженная социально-экономическая ситуация (низкая обеспеченность, безработица родителей и т.д.)

4.14. примеры насилия, жестокости, безнаказанности, получаемые через средства массовой информации

4.15. чрезмерная занятость родителей

4.16. конфликты с родителями

4.17. обилие запретов со стороны родителей (педагогов)

4.18. постоянные нарекания, брань в семье

4.19. слабость интеллектуальной сферы ребенка

4.20. повышенная коммуникативность детей

4.21. низкий уровень эмоционально-волевого контроля у детей

4.22. одиночество, непринятие другими

4.23. излишний контроль, авторитарный стиль родителей (педагогов)

4.24. неспособность детей сопротивляться вредным влияниям

4.25. генетическая предрасположенность

4.26. дань моде

4.27. неравномерность психофизического развития и полового созревания

4.28. что-то еще _____

5. Сколько примерно времени в день вы предоставлены самому себе?

5.1. Не более 1 часа

5.2. 2-3 часа

5.3. 4-5 часов

5.4. 6-8 часов

5.5. Более 8 часов

5.6. Затрудняюсь ответить

6. Что обычно вы делаете в свободное от учебы время?_____
7. Какими гаджетами вы пользуетесь в свободное время?_____
8. Есть ли у вас свободный доступ в интернет? _____
9. Для чего вы используете интернет?

9.1. Подготовка к урокам

9.2. Читаю новинки литературы

9.3. Слушаю музыку

9.4. Играю в сетевые игры

9.5. Общаюсь в социальных сетях

9.6. Выкладываю фотографии в Инстаграм и др.

9.7. Смотрю новости

9.8. Смотрю фильмы

9.9. Что-то другое _____

10. Сколько примерно времени в день вы находитесь в интернете?

10.1. Не более 1 часа

10.2. 2-3 часа

10.3. 4-5 часов

10.4. 6-8 часов

10.5. Более 8 часов

10.6. Постоянно

10.7. У меня нет интернета

10.8. Затрудняюсь ответить

11. Если бы у вас возникли проблемы, с которыми самим не справиться, к кому бы вы обратились за помощью и советом?

11.1. Школьному психологу

11.2. Социальному педагогу

11.3. Классному руководителю

11.4. Психотерапевту

11.5. Инспектору по делам несовершеннолетних

11.6. Дефектологу

11.7. Врачам

11.8. Родителям

11.9. Друзьям

11.10. Попросили бы помощи в интернете

11.11. К кому-то еще _____

11.12. Затрудняюсь ответить

12. Если за помощью обратились бы к вам, чем бы вы смогли помочь?

_____

13. Какие виды отклоняющегося от нормы поведения, с вашей точки зрения, требуют вмешательства взрослых?

13.1. Нарушения правил поведения в школе (срывы уроков, прогулы, отказ от выполнения заданий)

13.2. Побеги из дома

13.3. Грубость, сквернословие

13.4. Употребление алкоголя, пьянство

13.5. Курение

13.6. Раннее начало половой жизни

13.7. Зависимость от социальных сетей

13.8. Игромания

13.9. Паранойя здоровья

13.10. Хулиганство

13.11. Унижение других

13.12. Воровство

13.13. Неподчинение, критика взрослых

13.14. Ношение «вызывающей» одежды, причесок, украшений)

13.15. Отрицательное отношение к учебе

13.16. Драки, нанесение телесных повреждений

13.17. Употребление наркотиков

13.18. Что-то еще _____

14. Как вы считаете, к каким последствиям может привести отклоняющееся от общепринятых норм поведение?

_____

Сообщите, пожалуйста, некоторые сведения о себе:

- Ваш возраст _____

- Ваш пол _____
- Название населенного пункта, где вы проживаете _____
- Профессия или род занятий родителей_____
- Кто, кроме вас, входит в состав семьи? _____

Благодарим вас за помощь!

Приложение 5

Анкета

«Продуктивное взаимодействие»

Уважаемый коллега!

Мы организуем исследование продуктивного взаимодействия педагогов с родителями, детьми, в связи с этим просим Вас уделить немного времени ответить на несколько вопросов. В настоящее время в сфере образования происходят изменения, касающиеся, в том числе и изменения требований к педагогам. Мы нуждаемся, что Вы с ответственностью и заинтересованностью отнесетесь к вопросам.

Для облегчения заполнения анкеты большинство вопросов сопровождается вариантами ответов. Вам необходимо выбрать подходящий вариант ответа. В вариации, что ни один из предложенных ответов не подойдет Вам, то допишите, пожалуйста, свой вариант ответа. Вы увидите, что у некоторых вопросов имеется специальное место, куда можно добавить свой вариант ответа в произвольной форме.

Необязательно указывать свою фамилию и имя. Полученная нами информация будет использоваться, и анализироваться в обобщенном виде.

Благодарим Вас за участие!

I. Блок вопросов

Этот блок вопросов направлен на выявление Вашего уровня теоретических знаний о продуктивном взаимодействии.

1. Как вы понимаете, что такое продукт? Дайте определение этому понятию._____

_____

_____

2. Дайте определение понятию «Взаимодействие»

_____

_____

_____

3. Как вы понимаете, что такое «педагогическое взаимодействие»? Дайте определение этому понятию

_____

_____

_____

4. Что вы понимаете под продуктивным взаимодействием?

_____

_____

_____

5. Каковы сущность и специфика продуктивного взаимодействия с родителями?

_____

_____

_____

6. Ощущаете ли вы в своей повседневной работе нехватку знаний в организации продуктивного взаимодействия с родителями, с детьми? (выберите один вариант ответа)

- Часто
- Время от времени
- Никогда
- Затрудняюсь ответить

7. В каких нормативно – правовых документах регулируются вопросы взаимодействия с родителями, детьми?

- Федеральное государственные образовательные стандарты дошкольного образования

- Семейный кодекс Российской Федерации
- Конвенция о правах ребенка
- Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»
- Конституция Российской Федерации
- Гражданский кодекс Российской Федерации

8. Насколько проблема нехватки теоретических знаний в области продуктивного взаимодействия важна для Вас?

1. Существует масса более важных проблем
2. это важная проблема, но отнюдь не первостепенная
3. в средней степени
4. достаточно важна
5. очень важна

9. какие из перечисленных технологий продуктивного взаимодействия уже освоены вами, а какими предстоит овладеть?

- Информационно – развивающие (интернет технологии, сетевое взаимодействие)
- Деятельностные технологии (игровые технологии, кейс – технологии)
- Развивающие проблемно – поисковые технологии
- Диалоговые технологии – технология педагогического общения, технология педагогического разрешение конфликта, технология коллективного творческого дела
- Рефлексивные технологии

10. Какие вопросы продуктивного взаимодействия с родителями, детьми Вы хотели бы изучить в первую очередь?

_____

_____

_____

II Блок вопросов

Этот блок анкеты направлен на выявление профессионально значимых личностных качеств, которыми, по Вашему мнению, педагог должен обладать для того, чтобы произошло его профессиональное становление.

1. **Какие качества личности наиболее важны в жизни человека?**

_____

_____

_____

2. **Какие качества личности педагога вы считаете определяющим в организации продуктивного взаимодействия с родителями детей дошкольного возраста?**

1. Стремление к самосовершенствованию
2. Педагогическое мастерство
3. Объективность и требовательность
4. Открытость, искренность во взаимодействии с родителями и детьми
5. Интерес к педагогической деятельности
6. Уважение к личности родителя
7. Любовь к детям
8. Доброта
9. Умение понять родителя

3. **Какими личностными качествами вы обладаете, а какие хотели бы развить?**

_____

_____

_____

4. **Какими профессиональными компетенциями должен обладать современный педагог для того, чтобы обеспечить эффективность образовательного процесса?**

_____

_____

_____

5. **Определите, на Ваш взгляд, основные составляющие профессиональной компетентности педагога, которые сегодня наиболее необходимы?** (возможно несколько вариантов ответа)

- Интеллектуально – педагогическая компетентность – умение применять полученные знания, опыт в профессиональной деятельности для эффективного обучения и воспитания, способность педагога к инновационной деятельности_____
- Информационная компетенция – объем информации педагога о себе, воспитанниках, родителях, о коллегах_____
- Регулятивная компетентность – умение педагога управлять своим поведение, контролировать свои эмоции, способность к рефлексии, стрессоустойчивость_____
- Коммуникативная компетентность – умение общаться с окружающими; речевые навыки, умение слушать; качество человека, характеризующееся большим интересом к внешнему миру, сопереживание, понимание другого_____

6. **Способствует ли опыт продуктивного взаимодействия с родителями, с детьми развитию вашего профессионального потенциала?**

_____

_____

_____

7. **Можно ли сказать, что эффективность продуктивного взаимодействия с родителями, с детьми сказывается на их отношениях к вам?** Ели «ДА», то как часто.

1. Всегда____2. Часто____ 3. Иногда___ 4. Никогда____

III Блок вопросов

Этот блок анкеты предполагает выяснение наиболее часто встречающихся у Вас трудностей, связанных с готовностью использования личностно – ориентированных технологий взаимодействия с родителями.

1. Что должен учитывать педагог при продуктивном взаимодействии с родителями, детьми?

_____

_____

_____

_____

_____

2. Возникают ли у Вас сложности при организации продуктивного взаимодействия с родителями, с детьми?

_____

_____

_____

_____

_____

3. Что изменится в деятельности субъектов образовательного процесса (педагог – ребенок – родитель), если в работе использованы технологии продуктивного взаимодействия?

- Открытость во взаимодействии педагога и родителей, педагога и детей, преодоление трудностей в общении_____
- Смена авторитарного стиля взаимодействия с родителями, с детьми на продуктивный___
- Повышение профессиональной компетентности педагога в организации детско – взрослого сообщества_____

4. Какие проблемы Вы можете выделить в повышении квалификации педагогов?

_____

_____

_____

5. **Используете ли Вы продуктивные технологии в работе с родителями?**

Если «ДА», то как часто

1. Всегда____2. Часто____ 3. Иногда___ 4. Никогда____

6. **Что Вы готовы сделать, чтобы овладеть технологиями продуктивного взаимодействия? (возможно несколько вариантов ответа)**

- Посещать курсы повышения квалификации
- Заниматься самообразованием
- Учиться дистанционно
- Включиться в сетевые профессиональные сообщества
- Включиться в экспериментальную деятельность

7. **Какую форму повышения квалификации вы предпочитаете? (возможно несколько вариантов ответа)**

- Очную
- Заочную
- Традиционную
- Накопительную
- Дистанционную
- Затрудняюсь ответить

8. **Какие формы и методы обучения Вы предлагаете использовать в подготовке педагогов к продуктивному взаимодействию с родителями, с детьми в многоуровневой системе дополнительного профессионального образования? Готовы ли вы представить свой педагогический опыт работы на мастер-классах? (возможно несколько вариантов ответа)**

- Проектное обучение
- Практические занятия
- Круглые столы

- Мастер – классы
- Консультации
- Дискуссии
- Семинары
- Тренинги
- Игровые занятия
- Лекции

9. По какой тематике вы хотели бы пройти курсы повышения квалификации? Напишите 1 – 3 варианта

1
2
3

IV Блок вопросов

Расскажите, пожалуйста, немного о себе.

1. Ваш возраст (полных лет)?

- Менее 30
- 31-40
- 41-50
- 51-60
- Более 60

2. Ваше образование

(Отметьте все, что считаете нужным. В каждой строке отметьте наиболее высокий уровень образования).

	Среднее	Высшее
Педагогическое		

Непедагогическое		

3. Каковы мотивы выбора Вами педагогической профессии?

- Нравится работать с детьми
- Оказал влияние любимый педагог
- Семейная традиция
- Выбор был случайным

4. Каков Ваш педагогический стаж (полных лет)?

- Менее 5
- 6-10
- 11-15
- 16-20
- 21-25
- 26-30
- Более 30

5. Ваш пол?

1. Мужской__ 2. Женский__

Приложение 6.

Рекомендации

«Навигация по инстаграм тегам»

Навигация по инстаграм тегам представляет собой доступное оглавление по самым актуальным темам, в котором легко ориентироваться даже самому неопытному пользователю.

Понятие «навигация» в инстаграме подразумевает определение местоположения (электронный адрес) темы или тематического блока в информационном пространстве.

В переводе с английского, «тег» - это пометка. В инстаграме теги используются для идентификации и категоризации описания, поиска данных и задания внутренней структуры.

Для этого необходимо в поисковой строке инстаграм-приложении ввести название интересующей темы через решетку (#). Все эти теги авторские, а значит, статьи по ним выходят только наши.

В самом начале исследования мы использовали тег #малышковоерепетиторство, но вскоре тем стало слишком много, и пришлось создавать новые теги. Все они начинаются как #малышковоерепетиторство_ (где после нижнего подчеркивания используется основное понятие, по которому собраны информационные статьи по данной теме).

Например, по тегу #малышковоерепетиторство_педагогика содержит 220 статей (постов). Все эти 220 статей поделены на подтемы, которые можно найти вставив после нижнего подчеркивания нужное слово.

Для простоты использования, все эти теги сохранены в вечных сториз в шапке профиля @svetlalalana, где они помечены темой «навигация». (https://www.instagram.com/svetlalalana/)

Далее список тегов, которые мы используем для простоты навигации и быстрого поиска информации:

1. #малышковоерепетиторство_дс – все посты про детский сад, про адаптацию, про индивидуально-личностный подход и про ФГОС ДОУ.
2. #малышковоерепетиторство_ревность – статьи про ревность в семье между детьми, терапевтические сказки для всей семьи.
3. #малышковоерепетиторство_эи – посты на тему эмоционального интеллекта.
4. #малышковоерепетиторство_лев – ежемесячные планы развития детей

Многие теги не нуждаются в расшифровке, потому как второе слово в названии говорит само за себя:

5. #малышковоерепетиторство_мышление
6. #малышковоерепетиторство_папы
7. #малышковоерепетиторство_до_года
8. #малышковоерепетиторство_мультики
9. #малышковоерепетиторство_диагностика
10. #малышковоерепетиторство_взрослым
11. #малышковоерепетиторство_тренинги
12. #малышковоерепетиторство_наказания
13. #малышковоерепетиторство_агрессия
14. #малышковоерепетиторство_сон
15. #малышковоерепетиторство_речь
16. #малышковоерепетиторство_тесты
17. #малышковоерепетиторство_мотивация
18. #малышковоерепетиторство_мероприятия
19. #малышковоерепетиторство_усидчивость
20. #малышковоерепетиторство_истерики
21. #малышковоерепетиторство_драки
22. #малышковоерепетиторство_малоежки

23. #малышковоерепетиторство_шаблоны
24. #малышковоерепетиторство_выгорание
25. #малышковоерепетиторство_чувства
26. #малышковоерепетиторство_подавляющие_послания
27. #малышковоерепетиторство_питание
28. #малышковоерепетиторство_плач
29. #малышковоерепетиторство_совет
30. #малышковоерепетиторство_посредничество
31. #малышковоерепетиторство_злость
32. #малышковоерепетиторство_др

Практические занятия и идеи для развития ДВСС собраны по тегам:

1. #малышковоерепетиторство_поделки
2. #малышковоерепетиторство_сенсорика
3. #малышковоерепетиторство_спорт
4. #малышковоерепетиторство_рисование
5. #малышковоерепетиторство_пластилин
6. #малышковоерепетиторство_музыка
7. #малышковоерепетиторство_опыты
8. #малышковоерепетиторство_чтение
9. #малышковоерепетиторство_цвета
10. #малышковоерепетиторство_песок
11. #малышковоерепетиторство_эмоции
12. #малышковоерепетиторство_пазлы
13. #малышковоерепетиторство_аппликации
14. #малышковоерепетиторство_конструирование
15. #малышковоерепетиторство_карточки
16. #малышковоерепетиторство_артикуляционная_гимнастика

Приложение 7

Аннотация

муниципальной программы развития межпоколенных взаимоотношений «Вместе к успеху».

Программа направлена на сопровождение и поддержку процесса развития межпоколенных взаимоотношений в детско-взрослых семейных сообществах Хвойнинского муниципального района Новгородской области.

Заказчик программы: Администрация Хвойнинского Муниципального Района

Сроки реализации: 2015-2016гг

Цель программы: активизация образовательного потенциала родителей и прародителей в процессе организации совместной деятельности с педагогами и детьми.

Участники программы: администрация муниципального района, педагоги, жители поселка и родительская общественность, представители социокультурной сферы.

Основополагающая идея программы: реализация принципов культуросообразности и человекосообразности.

Основные направления реализации программы:

- формирование целостной семейной культурно-образовательной политики в территории;
- формирование культуры здорового образа жизни;
- организация спортивно-массовой и физкультурной работы в территории;
- совершенствование системы психолого-педагогической и медико-социальной помощи семье;
- обеспечение взаимодействия образовательных организаций с семьей и другими социальными институтами, промышленными предприятиями в области семейного воспитания и развития межпоколенных связей;
- развитие территориальных ДВС;

Принципы реализации программы:

- опора на инициативу семьи, взрослых жителей муниципального района;
- гуманизм отношений между взрослыми и детьми, доверие, взаимопомощь, межведомственный подход к решению проблем детей и взрослых;
- организация совместной социально-значимой деятельности взрослых и детей;
- связь с реальным окружением, местными традициями, предшествующим опытом;
- интеграция усилий, направленных на создание оптимальных условий для реализации максимальных возможностей каждого члена общества;

Ожидаемый результат: создание единой образовательно-воспитательной политики Хвойнинского района.

Реализация программы обеспечила:

- создание советов микрорайонов, координирующих деятельность организаций по благоустройству территории, проведению творческих и спортивных мероприятий, а так же работу разновозрастных клубных объединений;
- создание детско-юношеской «школы актива» в поддержку социальным педагогам.

Приложение 8

Региональная программа

«Становление территориальных детско-взрослых сообществ»

Программа направлена на повышение удовлетворенности населения деятельностью образовательной системы новгородской области.

Заказчик программы: Министерство образования и науки Российской Федерации

Сроки реализации: 2014-2015гг

Цели и задачи:

- Научное обоснование и поддержка территориальных детско-взрослых сообществ;
- Усиление роли территориальных детско-взрослых сообществ в повышении удовлетворенности деятельностью образовательной системы новгородской области;

Участники программы: образовательные организации, общественные организации, педагогические работники.

Основополагающая идея программы: повышение уровня удовлетворенности населением качества образования может быть обеспечена за счет организации межпоколенного взаимодействия. Взаимодействие с представителями разных возрастных групп является важным фактором социализации не только детей и молодежи, но и более старших категорий населения.

Основные направления реализации программы:

- Организационное обеспечение реализации мероприятий программы направленных на повышение уровня удовлетворенности населения качеством образования;
- Повышение профессиональной компетентности педагогических работников;

- Повышение родительской компетентности по организации взаимодействия с детьми;

Ожидаемый результат: появление (усиление) «эффекта сближения» между взрослыми и детьми, удовлетворенность общением, совместной деятельностью, «принятие» всех участников сообщества, возможность самореализации – повышение уровня удовлетворенности населения качества образования.

Реализация программы обеспечила:

- Разработку локальных проектов по организации межпоколенного взаимодействия;
- Выявление эффективных форм организации ДВС в Новгородской области;
- Проведение обучающих тренингов для родителей, замещающих и приемных родителей, психологов и социальных педагогов;
- Проведение вебинаров для педагогов, психологов и социальных педагогов по теме «межпоколенное обучение»;
- Представление и обобщение опыта организации детско-взрослых сообществ в рамках XII научно-практической конференции с международным участием «Педагогическое образование: история, современность, перспективы» (секция «Стратегии развития межпоколенных отношений в территориальном ДВС»);
- Описание практик межпоколенного взаимодействия (сборник научно-методических статей «Взрослый и ребенок в современном обществе: возможности развития».

Приложение 9

Определение уровня сформированности ЦОЕ участников ДВСС

Бланк ответов

№	Пословица	Согласие/несогласие (+/-)
1	В гостях хорошо, а дома лучше	
2	Человек счастлив тогда, когда счастлив дома	
3	Муж и жена одна сатана	
4	В родной семье и каша гуще.	
5	В своей семье и сам большой.	
6	Вся семья вместе, так и душа на месте.	
7	В каждой избушке свои погремушки	
8	Добрая семья прибавит разума-ума.	
9	Семьей дорожить – счастливым быть..	
10	Семья без детей, что цветок без запаха.	
11	Дружба дружбой, а служба службой	
12	Друзья познаются в беде	
13	Семья в куче, не страшна и туча.	
14	Лучше синица в руке, чем журавль в небе	
15	Моя хата с краю, ничего не знаю.	
16	Человек без семьи, что дерево без плодов.	
17	Не в свои сани не садись.	
18	Не имей сто рублей, а имей сто друзей.	
19	Не место красит человека, а человек –	

	место	
20	Правда в огне не горит и в воде не тонет	
21	Правда хорошо, а счастье – лучше	
22	Простота хуже воровства	
23	Не будет добра, коли в семье вражда.	
24	Семья сильна, когда над ней крыша одна.	
25	Рыба ищет где глубже, а человек – где лучше	
26	С волками жить – по-волчьи выть	
27	Своя рубашка ближе к телу	
28	Добро по миру не рекой течёт, а семьёй живёт.	
29	Старый друг лучше новых двух	
30	Стыд – не дым, глаза не выест	
31	С кем поведешься, от того и наберешься	
32	На что и клад, если в семье лад?	
33	Худой мир лучше доброй ссоры.	
34	Что наша честь, если нечего есть	
35	Когда нет семьи, так и дома нет.	
36	Яблоко от яблони недалеко падает	
37	От трудов праведных не наживешь палат каменных	
38	Птицы в гнезде до осени, дети в семье до возраста.	

Приложение 10

Аннотация

к учебному пособию

«Малышковое репетиторство в рекомендациях и диаграммах»

(для психологов, педагогов, воспитателей и родителей)

Общая характеристика. В учебном пособии раскрываются особенности индивидуального подхода к развитию ребенка с самого рождения до четырех лет. В основе подхода - малышковое репетиторство. Гармоничное развитие включает в себя 6 основных аспектов, которые одинаково важны и значимы для ребенка с самого рождения и до четырех лет. Это мелкая моторика, крупная моторика, зрительное восприятие, слуховое восприятие, речь и мышление, социальные навыки и самостоятельность. Все эти аспекты взаимосвязаны, и создают комплексный подход. Эти аспекты рассматриваются только с точки зрения развития, и не имеют отношения к раннему обучению.

Учебное пособие раскрывает метод, благодаря которому легко выявлять и развивать интересы, успехи и увлечения ребенка, сравнивая его не с ровесниками, а с самим собой сегодня, через месяц.

Основная идея пособия – познакомить родителей, прародителей и педагогов с методикой диагностики, с помощью которой отслеживается уровень развития ребенка и составляются игры, развивающие внутреннюю мотивацию малыша с самого рождения.

В методику входит подробная инструкция и шаблонные бланки для заполнения. Исходя из возраста ребенка, любой взрослый сможет ежемесячно составлять диаграммы развития по шести направлениям (мелкая моторика, крупная моторика, зрительное восприятие, слуховое восприятие, речь и мышление, социальные навыки и самостоятельность) и разрабатывать рекомендации и игровые развивающие активности для совместной деятельности.

Приложение 11

«BABY LOUNGE»

ТВОРЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО ДЛЯ ВСЕЙ СЕМЬИ

Baby Lounge – это детский сад и пространство для всей семьи.

Основан в 2017 году Тращенковой Светланой Александровной г. Москва. (https://www.instagram.com/baby_lounge_/)

В основе Baby Lounge лежат *принципы* малышкового репетиторства и рефлексивный подход с акцентом на развитие продуктивных межпоколенных взаимоотношений.

В Baby Lounge продвигаются *идеи* развития счастливой личности:

1. Развитие внутренней мотивации (поддержка инициатив и начинаний ребёнка, отталкиваясь от его интересов). Получая удовольствие от самого процесса, ребенок приходит к увлеченности, радости и высоким результатам.

2. Диагностика зоны интересов ребёнка.

3. Создание ситуацию успеха.

4. Метод "от простого к сложному"

5. Экологичное общение без подавляющих посланий

6. Родители активные участники в процессе развития ребёнка и себя;

7. Родители и педагоги - это одна команда. Регулярные совместные тренинги и мероприятия (как с детьми, так и без детей)

8. Работа с усталостью для молодых родителей +парные курсы для мам и пап.

9. Совместная деятельность с папами, дедушками и бабушками

10. Взгляд на ребенка в контексте семьи позволяет организовыввть программы для взрослых, которые помогают сделать родительство счастливым!

В Baby Loung проходит:

1. *Диагностика с трех недель жизни малыша.* Диагностика уровня развития малыша + план индивидуальных занятий для домашних условий (подбирается исходя из диагностики и показателей). Дистанционно (родители заполняют опросник, мы обрабатываем и консультируем он-лайн) или очно у нас в центре.

2. *Малышковое репетиторство* – это индивидуальные занятия с ребенком, где гармонично и комплексно уделяется внимание шести аспектам (мелкая моторика, крупная моторика, зрительное восприятие, слуховое восприятие, речь и мышление, социальные навыки и самостоятельность). ИСКЛЮЧИТЕЛЬНО ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ!

3. *Мини-сад,* (наполняемость группы 15 человек). Это разновозрастная группа, где младшие учатся у старших, а старшие учатся быть внимательными к малышам. Мы не делим детей по возрастам, по особенностям в развитии, по национальным и другим признакам. В нашем пространстве комфортно «особым» деткам. Дети в саду сами себя обслуживают, сами наводят порядок, нарывают на стол, и даже несколько раз в неделю готовят еду. Наши дети не знают о наличии уборщицы, и уверены, что сами создают уют.

4. *Занятия, которые можно посещать отдельно/разово/по абонементу:*

- *Фиксики* (это групповые занятия, где мы ставим опыты и эксперименты). Супер курс для развития причинно-следственных связей. Мы не даем детям готовые ответы, а создам такие условия, где

дети до всего доходят сами. То, до чего человек доходит сам, лучше закрепляется, нежели готовый ответ

- *Психология.* Это игры на понимание себя и других; знакомство со своими эмоциями чувствами; вопросы/ответы дружбы, отношений друг с другом, с родителями и в различных ситуациях (в гостях, в магазине и т.д.). На психологии мы учимся делиться, меняться, уступать, ждать свою очередь, говорить «нет», отстаивать свои границы и т.д.
- *Песок.* У нас есть песочная анимация на световом столе как психотерапия. А есть как развивающее занятие сенсорикой (помимо песка в занятие входят такие сыпучести, как рис, фасоль, нут, чечевица, макароны и т.д.)
- *Скалодром + поролоновая яма.*
- *Сенсорная комната*
- *Аэройога в гамаках* (разные виды: «прокачка», «расслабление», «отлучение от груди», «улучшение отношений»: «малыш+мама, «мама+папа», «сближение»)
- *групповые развивающие занятия;*
- *игровая с присмотром;*
- *логопед;*
- *консультация психолога;*
- *новая психологическая услуга "супернан";*
- *психотерапия;*
- *песочная терапия;*
- *игровая терапия* (в игре мы помогаем ребенку справиться со страхом, с ревностью, с адаптацией, с изменениями в жизни и тд).

Приложение 12

Анатация проекта

«Академия родительства»

Цели и задачи:

- Повышение квалификации руководителей и воспитателей детских садов Москвы и Московской области;

- Психолого-педагогическое просвещение родителей дошкольников.

Сроки-реализации: 2018-2019 год

Форма: вебинары.

Преподаватель-консультант: Тращенкова Светлана Александровна, к.п.н., психолог, автор методики «Малышковое репетиторство».

Обратная связь: открытая он-лайн рефлексия (отзывы и благодарности находятся в доступе на платформе «Академия Родительства» (http://edu.mgou.ru/dpo/ar/).

Темы вебинаров «Академии родительства»

Дата	Тема	Описание
6 февраля 2019г	Что такое индивидуально-личностный подход, и как осуществить этот подход в большой группе детей.	Индивидуально-личностный подход – это не индивидуальное общение с каждым ребенком. Это понимание каждого ребенка с учетом его особенностей. Вебинар о том, как разглядеть эти особенности, и как за пару минут осуществить индивидуально-личностный подход к КАЖДОМУ РЕБЕНКУ в группе. Даже если в группе 40 и более детей)
13 марта 2019г	Плохое поведение, скандалы и капризы дошкольников.	Любое плохое поведение – это желание сказать что-то взрослому. Вебинар о том, как правильно расшифровать детский сигнал о помощи, а значит удовлетворить запрос ребенка без наказаний)
10 апреля 2019г	ФГОС ДОУ и работа с семьей	Простыми словами про сложный ФГОС + примеры того, как его реализовать в обычном саду. Вебинар о том, как ФГОС упрощает работу воспитателя и делает детей счастливыми и свободными
15 мая 2019	5 этапов развития эмоционального интеллекта. Психосоматика. Иммунитет. Причины болезней в саду и методы профилактики	Вебинар о том, что означают болезни тела, и как с помощью развития эмоционального интеллекта выйти из вирусных заболеваний

12 июня 2019 г	Наказания. Какие наказания не работают. 8 наказаний от психолога	Вебинар о том, как помочь ребенку понять себя. Почему многие наказания дают моментальный, но слишком кратковременный эффект. Как не навредить.
4 сентября	Детский сад. Способы адаптации. Приемы вхождения в социальную жизнь без слез	На вебинаре разберем как помочь ребенку адаптироваться в новой социальной жизни. Что делать родителям. Игры, сказкотерапия, игровая терапия. Часть вебинара будет посвящена методикам, которые легко использовать в большой группе детей.
2 октября	Метод посредничества в детской среде	Как научить ребенка добиваться своего? Всегда ли нужно делиться игрушками? Что такое авторитет ребенка в детской среде? Как научить дошкольника постоять за себя без кулаков
6 ноября	Злость, обида, раздражение. Как помочь детям с этими чувствами	Как помочь детям с этими чувствами. В чем разница между блокировкой эмоций и их управлением. Как понять какое именно чувство испытывает дошкольник. Приемы и игры проживания чувств адекватным и безопасным способом.
4 декабря	Как научить ребенка привлекать внимание адекватными способами	Потребность во внимании – это одна из базовых потребностей. Но мало кто умеет привлекать внимание нативно. Чаще всего, дети используют для привлечения внимания скандалы, капризы или повышенные тона. Как научить ребенка просить о внимании к себе.
16 января	Гаджеты в жизни дошкольника и Игры на сплочение семьи	Сложно представить жизнь современного ребенка без гаджетов и мультиков. На вебинаре разберем как использовать современные технологии с пользой. Какие мультику смотреть не рекомендуется, а какие, наоборот, являются помощниками в воспитании.
12 февраля	Профессиональная этика воспитателя	На вебинаре обсудим ФГОС ДОУ, конфликты и недопонимания между воспитателями и родителями. Как решать сложные вопросы с семьями, не нарушая профессиональную этику. Как донести до родителей конфиденциальную, или «неудобную» информацию о ребенке
11 марта	Пищевое поведение. Малоежки, сладкоежки и тд	О том, как питание влияет на поведение ребенка, почему сахарная зависимость приводит к истерикам и скандалам. Как в игровой форме рассказать ребенку о белках, жирах и углеводах. Как пробудить пищевой интерес у малоежек. Психосоматические причины лишнего веса у детей.
8 апреля	Рефлексия (как научить детей рефлексировать	Игровые способы самооценки и постановки целей. Как научить ребенка сравнивать себя сегодня с собой вчера, а не себя с другими детьми. Как добиваться своих собственных, посильных целей.
13 мая	Рекомендации на летний период	Мы так долго ждем лето, но оказавшись всей семьей в отпуске, порой, не узнаем своих детей. Лето – это самое семейное время года которое является

		лакмусовой бумажкой для многих семей. Как прожить лето без ссор. И как отдыхать получая удовольствие от детей, а не усталость.

Темы авторских тренингов Тращенковой С.А.

1. Свобода и вседозволенность в системе детко-взрослых взаимоотношений
2. Мотивация дошкольников
3. Братья и сестры. Как помочь детям жить дружно
4. Плохое поведение, скандалы и капризы. Что делать?
5. Папы. Как помочь папам «включиться» в детей. Игры на сближение семьи.
6. Половое воспитание
7. Новый стандарт. Новые дети. Новые подходы (Кто такие наши современные дети? Почему с ними бывает так трудно? Почему с ними не срабатывают способы из нашего детства? Как мы можем смиксовать современные подходы и уже наработанный опыт? Как чувствовать себя «на волне» в детско-взрослых взаимоотношениях?)
8. Развитие эмоционального интеллекта у учеников начальной школы (для учителей начальных классов)
9. Развитие эмоционального интеллекта в ДОУ (для заведующих детских садов)

Из отзывов участников тренингов:

- *Чем был полезен тренинг* («нашла научное подтверждение своим поступкам», «много нового, систематизировала свои знания», «способ подачи материала, время пролетело незаметно», «хочется сразу использовать новый материал на практике», «простые и доступные игровые формы, которые легко использовать в большой группе детей», «узнала конкретные игры, которые развивают эмоциональный интеллект», «узнала, как помочь ребенку разбираться в своих чувствах», «темы раскрыты ярко и с реальными примерами», «разобрали все мои ситуации», «информативность и новые методы работы», «тренинг без воды», «конкретные игры, которые можно использовать в классе», «понравилось придумывать игры, и понравилось играть», «здорово было оказаться на месте детей», «живо, интерактивно, легко улеглась новая информация», «доброжелательная атмосфера и игровая форма с нами (взрослыми),

помогла мне разложить все по полочкам, и прочувствовать материал», «узнала какие методы использовать при истериках», «много новых увлекательных игр с детьми», «произошли изменения во мне», «я сама мама 4ех детей, и я узнала новые способы урегулирования конфликтов», «очень много новой информации и новых мыслей», «узнала, как на практике применять ФГОС», «узнала причины тревожности у детей, и они не ограничиваются расставанием с мамой», «узнала новые подходы взаимодействия, и как зовут моих коллег», «узнала, новые подходы, которые работают по ФГОС»

- *Что я буду делать иначе* («буду напоминать себе, что я многое могу дать ребенку», «внедрять новые игры», «постараюсь наладить контакт с «трудными детьми» через эмоции», «заменю похвалу на поддержку», «буду пробивать стену непонимания», «начну использовать новую информацию в семье», «буду давать выбор ребенку», «буду использовать новые знания прежде всего в семье», «буду задавать больше вопросов», «пересмотрю классификацию эмоций», «буду использовать активные формы работы на внеурочных мероприятиях», «перестану осуждать детей», «буду смотреть на детей другими глазами, особенно на их споры», «я буду проводить игры на педсоветах», «буду детей не исправлять, а направлять», «буду искать пути взаимодействия с родителями», «я начну с себя, и буду развивать свой эмоциональный интеллект», «посмотрю вебинары в академии родительства», «посмотрю на поведение детей с другой стороны», «перестану пресекать детские вопросы»
- *Что не понравилось или что расстроило:* («нашла свои ошибки в воспитании, расстроилась», «что мало таких тренингов», «сложно будет донести информацию до коллег», «было мало времени», «жаль, что только один тренинг», «ругаю себя, что так поздно узнала про эмоциональный интеллект», «увидела, что мы работаем не по ФГОС».
- *Как я себя чувствую после тренинга* («положительные эмоции», «радость от полученной информации», «подъем от подачи материала», «приятная

усталость», «благодарность и эмоциональный подъем», «восторг», «удовлетворение», «мне очень комфортно и интересно», «день прошел не зря», «только положительные эмоции», «замечательно себя чувствую», «я люблю саморазвитие, чувствую себя вдохновленно».

Приложение 13

5 этапов развития Эмоционального Интеллекта

Данная методика разработана Тращенковой С.А. для развития межпоколенных взаимоотношений в детско-взрослых семейных сообществах. . В основе методики все ключевые педагогические стратегии развития ДВСС.

Развитие эмоционального интеллекта включает в себя 5 этапов. Эти этапы последовательны, и идут от простого к сложному:

1. Первый этап подразумевает знакомство ребенка с чувствами (Информационно-ориентационная стратегия);
2. Второй этап подразумевает, что ребенок становится активным участником; (Кооперативно-деятельностная стратегия);
3. На третьем этапе ребенок учится различать оттенки «положительных» и «отрицательных» чувств. Эти слова специально взяты в кавычки, потому что на самом деле, чувства не делятся на плохие и хорошие. Они все имеют место быть. И не надо их гасить в ребенке. Важно научить ребенка их адекватно проявлять, не нарушая границы других людей (Рефлексивно-диагностическая стратегия)
4. На четвёртом этапе ребенок учится определять в себе оттенки эмоций (рефлексивно-диагностическая стратегия);
5. На пятом этапе ребенок учится развернуто отвечать на вопрос «как ты себя чувствуешь?», учится использовать приемы и методы, которые помогают ему достичь желаемого в рамках социума, в адекватной форме (Коммуникативно-преобразующая стратегия);

Для простоты использования, методика включает в себя коробку с играми и инструкциями. Таким образом, семья собирается вместе, и в игровой форме субъекты ДВСС узнают друг друга, и становятся ближе.

Приложение 14

АНКЕТА

«Значение педагогического онлайн-консультирования для развития вашего ребенка»

1. Ваш пол: 1. Мужской 2. Женский

2. Ваш возраст: 1. 19-25 лет 3. 26-35 лет 4. 36-45 лет 5. 46 и более лет

3. Ваше образование:

1. Среднее 2. Ср.-специальное 3. Высшее 4. Другое _____

4 . Область Ваших интересов *(можно выбрать несколько вариантов)*

1. Наука
2. Спорт
3. Туризм
4. Чтение
5. Отдых и развлечения
6. Рукоделие
7. Искусство
8. Онлайн коммуникация
9. Кулинария
10. Коллекционирование
11. Религия
12. Другое_____

5. Укажите возраст вашего ребенка

6. Представители каких поколений вашей семьи участвуют в процессе воспитания ребенка?

1. Только мать
2. Только отец
3. Оба родителя
4. Бабушки и дедушки
5. Другое_____

7. Из каких источников Вы чаще всего получаете информацию о воспитании и развитии ребенка? *(ответ дайте в каждой строке)*	**Всегда**	**Часто**	**Иногда**	**Крайне редко**	**Никогда**
Педагоги	1	2	3	4	5
Сайты образовательных организаций	1	2	3	4	5
Социальные сети	1	2	3	4	5
СМИ	1	2	3	4	5
Печатные издания	1	2	3	4	5
Сообщества по интересам	1	2	3	4	5
Брошюры и листовки	1	2	3	4	5
Информационные стенды	1	2	3	4	5
Информация от друзей и знакомых	1	2	3	4	5
Представители старшего поколения семьи	1	2	3	4	5
Родители других детей	1	2	3	4	5
Телевидение	1	2	3	4	5
Другое _____	1	2	3	4	5

8. Насколько для Вас важны следующие свойства информации: *(дайте ответ в каждой строке)*		**Очень важны**	**Относительно важны**	**Не очень важны**	**Практически неважны**
1	Доступность в плане понимания	1	2	3	4
2	Актуальность	1	2	3	4
3	Достоверность	1	2	3	4
4	Полнота	1	2	3	4
5	Доступность в плане оплаты	1	2	3	4

9. Выберите наиболее <u>приемлемый</u> для Вас способ получения информации:

1. Визуальная
2. Аудиальная / звуковая

10. Какие формы получения визуальной информации наиболее удобны для Вас?

1. Текстовая
2. Числовая
3. Графическая
4. Комбинированная

11. Какие социальные сети вы используете для получения информации о воспитании и развитии ребенка:

1. Вконтакте

2. Одноклассники

3. Мой мир

4. Фейсбук

5. Инстаграм

6. Другое _____

12. Как Вы обычно влияете на получаемую информацию?

1. Стараюсь изменить информационное содержание
2. Ничего не меняю, но активно комментирую полученную информацию
3. Ничего не меняю, только читаю или смотрю
4. Другое_____

13. Что побудило вас обратиться к образовательному ресурсу психолога Светланы Тращенковой:

1. Профессионализм и популярность автора.
2. Количество подписчиков в социальных сетях
3. Доступность в понимании предлагаемой информации
4. Наглядность представленных материалов
5. Представление автором собственного опыта воспитания детей
6. Положительные отзывы участников образовательных программ
7. Привлекательность авторских методик
8. Высокий уровень технического оформления программы
9. Другое_____

14. Насколько Вы удовлетворены полученной консультацией

1. Полностью удовлетворен
2. Скорее да
3. Скорее нет
4. Совсем нет
5. Затрудняюсь ответить

15. Какие формы педагогического консультирования показались вам наиболее интересными

1. Вебинары

2. марафоны
3. он-лайн диагностика
4. тематические видео сюжеты
5. прямые эфиры
6. тематические посты
7. он-лайн консультации

16. Какие авторские методики вы считаете наиболее полезными для воспитания и развития вашего ребенка:

1. Малышковое репетиторство
2. Малышковое репетиторство (диагностика)
3. 5 этапов развития эмоционального интеллекта

17. Какие проблемы вашего ребенка были решены благодаря педагогическим консультациям

18. Как педагогические консультации повлияли на отношения представителей различных поколений в семье?

1. Появилось взаимопонимание в вопросах воспитания ребенка
2. Достигнуто оптимальное сочетание традиционных (семейно-родовых) и современных методов воспитания ребенка.
3. Улучшился психологический климат в семье
4. Сократилось количество деструктивных конфликтов между представителями различных поколений
5. Существенных изменений не произошло
6. Другое_____

Благодарим вас за участие!