

Департамент образования и науки города Москвы
Государственное автономное образовательное учреждение высшего
образования города Москвы
«Московский городской педагогический университет»
Дирекция образовательных программ

Селезнева Маргарита Сергеевна

Модель коммуникативно-ориентированной образовательной среды
на основе взаимодействия семьи и школы

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Направление подготовки/специальность
44.04.01 Педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы
Управление школой и образовательная политика

(очная форма обучения)

Москва, 2026

АННОТАЦИЯ

Ключевые слова: коммуникативно-ориентированная образовательная среда, взаимодействие семьи и школы, партнёрство, вовлечённость родителей, удовлетворённость родителей, диалогическое взаимодействие, частная школа, организационно-педагогическая модель.

В современной образовательной практике взаимодействие школы и семьи зачастую носит эпизодический, несистемный и преимущественно информационный характер, что не позволяет выстроить устойчивое партнёрство и обеспечить высокую вовлечённость родителей. Особенно остро это проявляется в частных инновационных школах, где, несмотря на богатый накопленный опыт работы с семьёй, применяемые формы взаимодействия остаются фрагментарными, не интегрированными в единый процесс, что приводит к потере качества контакта и снижению удовлетворённости родителей.

Целью проекта стала разработка и апробация организационно-педагогической модели коммуникативно-ориентированной образовательной среды в условиях частной школы на основе диалогического взаимодействия семьи и педагогов. Методологическую основу исследования составили культурно-исторический и деятельностный подходы Л.С. Выготского и В.В. Рубцова.

Для оценки эффективности модели использовался дизайн «до – после» (pre-test / post-test): удовлетворённость родителей измерялась с помощью панельного ежемесячного онлайн-опроса и глубинных полуструктурированных интервью с последующим контент-анализом, а вовлечённость – через прямой учёт участия родителей в ключевых школьных событиях. Разработанный продукт представляет собой модель коммуникативно-ориентированной образовательной среды, базирующуюся на пяти принципах (субъектности, партнёрства, прозрачности, рефлексивности и событийности). Ключевые

нововведения модели включают институционализацию взаимодействия через внесение изменений в договор с семьёй и трудовые договоры педагогов, принятие Положения о взаимодействии семьи и школы; обязательное включение обучающегося (с 5-го класса) в обсуждение образовательных результатов; внедрение единой электронной платформы как центра фиксации договорённостей и обратной связи; а также регламентацию периодичности и структуры ключевых форм взаимодействия (родительско-педагогические сессии, индивидуальные собеседования с семьями). Апробация модели на базе ОАНО «ШКОЛА «УНИСОН» подтвердила её эффективность: доля семей с высоким уровнем удовлетворённости и вовлечённости выросла.

Разработанная модель может быть рекомендована администрации, педагогам и специалистам сопровождения как частных, так и государственных образовательных организаций для построения системной работы с семьями обучающихся. При внедрении модели целесообразно начинать с диагностики актуального состояния взаимодействия, затем последовательно вводить нормативные изменения, обеспечивать методическое сопровождение педагогов и поэтапно внедрять электронную платформу и регламентированные формы взаимодействия.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА ОСНОВЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ СЕМЬИ И ШКОЛЫ.....	7
1.1 Сущность понятия «коммуникативно-ориентированная образовательная среда».....	7
1.2 Институциональные основы взаимодействия семьи и школы.....	18
1.3 Анализ практик реализации партнерства семьи и школы в контексте построения коммуникативно-ориентированной образовательной среды.....	23
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ.....	36
ГЛАВА 2 ПРОЕКТИРОВАНИЕ И АПРОБАЦИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ КОММУНИКАТИВНО- ОРИЕНТИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ.....	39
2.1 Организационно-педагогические условия разработки и внедрения модели коммуникативно-ориентированной образовательной среды.....	39
2.2 Описание организационно-педагогической модели коммуникативно- ориентированной образовательной среды.....	44
2.3 Оценка эффективности разработанной модели.....	55
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ.....	67
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	72
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ НОРМАТИВНЫХ ДОКУМЕНТОВ И ИСТОЧНИКОВ ИНФОРМАЦИИ.....	78
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	84
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	85
ПРИЛОЖЕНИЕ 3.....	89

ВВЕДЕНИЕ

Современная система образования ориентирована не только на достижение обучающимися предметных результатов, но и на создание условий для гармоничного личностного развития ребёнка, его успешной социализации, эмоционального благополучия и формирования устойчивой мотивации к обучению. В связи с этим особую значимость приобретает проблема выстраивания эффективного взаимодействия между основными субъектами образовательного процесса – школой и семьей. Именно согласованность воспитательных и образовательных усилий педагогов и родителей во многом определяет качество образовательной среды и успешность ребёнка.

Особую актуальность проблема взаимодействия семьи и школы приобретает для частных образовательных организаций, где специфика обучения предполагает более тесное сотрудничество семьи и школы, высокую степень включённости родителей в школьную жизнь, индивидуализацию образовательных маршрутов обучающихся. В этих условиях школа выступает не только учреждением, реализующим образовательные программы, но и пространством постоянного диалога семьи и школы.

Проблематика взаимодействия семьи и школы имеет глубокие историко-педагогические основания. Вопросы сотрудничества родителей и образовательных организаций рассматривались в трудах отечественных (А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, Ш. А. Амонашвили, С. Л. Соловейчик, В. Н. Гуров) и зарубежных (Дж. Эпштейн, Х. Вайс) исследователей. Вместе с тем многие из подходов, предложенных учеными, были сформированы в иных социально-культурных условиях, именно поэтому они не в полной мере отвечают запросам современной школы.

Актуальные исследования также подтверждают значимость родительского участия в образовательном процессе. Так, международные исследования [41], а также исследования ВШЭ [11], Института изучения детства, семьи и воспитания РАО [27] показывают, что активная

вовлечённость родителей положительно влияет на академическую успешность детей, их мотивацию и адаптацию к школьной среде.

Дополнительную актуальность теме придаёт действующее законодательство Российской Федерации. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» существенно расширил права родителей в вопросах обучения и воспитания детей, закрепив их статус полноправных участников образовательных отношений. Однако практические механизмы системного участия родителей в образовательном процессе и развитии школьной среды остаются недостаточно разработанными.

Несмотря на накопленный практический опыт взаимодействия школы и родителей, во многих образовательных организациях данная работа носит эпизодический, несистемный и преимущественно информационный характер. Используемые формы взаимодействия часто ограничиваются информированием, что не обеспечивает устойчивого партнёрства и высокой степени вовлечённости семей в образовательный процесс.

Таким образом, возникает противоречие: с одной стороны, образовательные организации располагают разнообразным опытом взаимодействия с родителями, с другой стороны, данный опыт недостаточно систематизирован и не обеспечивает необходимого уровня вовлечённости родителей и поддержанию высокого уровня их удовлетворённости сотрудничеством со школой.

Выявленное противоречие обусловило проблему, которая заключается в необходимости разработки и внедрения модели коммуникативно-ориентированной образовательной среды, обеспечивающей системное взаимодействие семьи и школы и направленной на повышение эффективности сотрудничества с родителями на базе частной школы ОАНО «ШКОЛА «УНИСОН» (г. Санкт-Петербург).

Сфера деятельности – взаимодействие семьи и школы в условиях частной образовательной организации.

Предмет деятельности – организационно-педагогическая модель коммуникативно-ориентированной образовательной среды, обеспечивающая диалогическое взаимодействие семьи и школы.

Цель проекта – разработать модель коммуникативно-ориентированной образовательной среды в условиях частной школы на основе диалогического взаимодействия семьи и педагогов.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие **задачи**:

1. Проанализировать научную, педагогическую и нормативную литературу по проблеме взаимодействия семьи и школы.
2. Раскрыть сущность понятия «коммуникативно-ориентированная образовательная среда».
3. Определить существующие формы, механизмы и уровни взаимодействия семьи и школы в условиях современной образовательной организации.
4. Выявить особенности организации взаимодействия с родителями в частной школе «УНИСОН».
5. Разработать организационно-педагогическую модель коммуникативно-ориентированной образовательной среды.
6. Провести апробацию разработанной модели и оценить её эффективность.

Проектная идея заключается в следующем: разработка и внедрение модели коммуникативно-ориентированной образовательной среды на основе диалогического взаимодействия семьи и школы позволит повысить вовлечённость родителей в образовательный процесс, увеличить уровень их удовлетворённости взаимодействием с образовательной организацией, а также укрепить партнёрские отношения между школой и семьёй.

В ходе предпроектного исследования были использованы **теоретические, эмпирические и статистические методы**. К теоретическим можно отнести анализ научной литературы и нормативных документов.

Эмпирические методы включали панельный онлайн-опрос родителей (с закрытыми вопросами по шкале Лайкерта), глубинные полуструктурированные интервью с последующим контент-анализом, а также прямой учет участия родителей в ключевых школьных событиях (родительско-педагогических сессиях, индивидуальных собеседованиях, публичных зачетах и проекте «Родительский час») для оценки вовлеченности. Для анализа результатов были использованы методы описательной статистики (расчет средних баллов, долей и процентов, вычисление индивидуального и среднего индексов вовлеченности, расчет индекса потребительской лояльности NPS). Для обработки данных и генерации рисунков использовалась нейросеть ChatGPT-5.5.

Целевой группой проекта являются родители (законные представители) обучающихся ОАНО «ШКОЛА«УНИСОН», педагогические работники школы, администрация образовательной организации, обучающиеся. В мониторинге удовлетворенности и вовлеченности участвовало 87 родителей (охват составил 92% от общего числа семей школы), глубинные интервью проведены с 12 родителями.

Практическая значимость работы заключается в возможности использования разработанной модели администрацией образовательных организаций, педагогами, классными руководителями и специалистами сопровождения для построения системной работы с семьями обучающихся и повышения качества взаимодействия семьи и школы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА ОСНОВЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ СЕМЬИ И ШКОЛЫ

1.1 Сущность понятия «коммуникативно-ориентированная образовательная среда»

Единого определения термина «образовательная среда» в научной литературе не существует. Это объясняется междисциплинарным характером этого понятия, являющегося предметом научного интереса педагогов, психологов и социологов. Стоит отметить, что множественность дефиниций обусловлена и сложной, полисубъектной природой феномена.

Во-первых, образовательная среда включает в себя элементы разной природы (материально-пространственные, социально-психологические, психодидактические, феноменологические).

Во-вторых, образовательная среда одновременно является и продуктом целенаправленного проектирования, и спонтанно возникающим пространством опыта. В-третьих, один и тот же набор внешних факторов может восприниматься и переживаться каждым учеником по-своему, что делает «среду» уникальной для каждой конкретной личности.

Хотя термин «образовательная среда» вошел в активный научный лексикон сравнительно недавно, культурно-исторический анализ понятия свидетельствует о том, что идея использования воспитывающего потенциала окружения не нова. Зачатки средового подхода можно обнаружить еще в Античности. Древние греки уделяли большое внимание конструированию среды для формирования личности. Во всех известных образовательных учреждениях Древней Греции (Академия, школа Эпикура, Ликей Аристотеля) занятия проходили в естественной среде (за городом, в садах, рощах) и в тесном взаимодействии с «искусственно созданной средой прекрасного» (произведениями архитектуры и скульптуры) [40]. Таким образом, природа и архитектура служили единой образовательной цели – гармоничному развитию личности [15].

Уже в Античности были сделаны попытки теоретически обосновать роль среды в образовании и воспитании. В философско-педагогической системе Платона ключевыми элементами воспитания выступают теория анамнесиса как припоминания душой созерцаемых ею идей и требование к содержательной стороне воспитания, которое должно исключать любые проявления зла и формировать личность исключительно на образцах добродетели [19]. Синтез этих положений порождает концепцию «доброй» среды, пробуждающей в человеке воспоминания о мире идей.

Новый виток осмысления роли среды в образовании и воспитании начался в XVII–XVIII веках. Английский философ-просветитель Дж. Локк в трактате «Мысли о воспитании» заложил основы эмпирического подхода к образованию, где среде отводится ключевая, формирующая роль. По мысли Локка, разум новорожденного представляет собой «*tabula rasa*», поэтому в формировании личности особую роль играет среда, в которой воспитывается человек [16]. Труд Локка вызвал дискуссию французских просветителей К. А. Гельвеция и Д. Дидро. Гельвеций причину неравенства умственных способностей людей связывал исключительно с влиянием среды, в то время как Дидро говорил о том, что не стоит недооценивать природные задатки человека. В педагогической концепции Ж.-Ж. Руссо среда рассматривалась как условие саморазвития личности. Французский просветитель предлагал создать специальную среду, уравнивающую природные задатки ребенка и социальные условия [20].

В отечественной педагогике идеи создания специальной среды для воспитания подрастающего поколения возникают в XVIII веке. Так, И. И. Бецкой, вдохновленный идеями французских просветителей, пытался с помощью создания закрытых учебных заведений (императорских воспитательных домов) сформировать «новую породу» людей [7]. В закрытых воспитательных учреждениях Бецкого, в которые поступали преимущественно сироты, методика воспитания отчасти уподоблялась ботанической селекции: «...я могу сравнить младенца с самою новою отраслью, которую искусный

садовник, легче, нежели уже несколько застарелую, обращая по воле своей, может из нее произвести здоровое, лучшее и плодоноснейшее растение в своем роде» [7, с. 4-5]. Усилия Бецкого были направлены на создание образовательной среды, где личность будет развиваться благодаря деятельности, имеющей ярко выраженную практическую направленность (рукоделию, ремеслам), а влияние неблагоприятных факторов будет сведено к минимуму.

В XIX веке П. Ф. Каптерев писал о необходимости организации «материальной и нравственной» среды, соответствующей наклонностям детей, данным им от природы [13]. Теоретик «свободного воспитания» К. Н. Вентцель призывал сводить к минимуму дурное влияние окружения и ставить детей перед необходимостью действовать для других. В статье «Среда как фактор нравственного воспитания» Вентцель пишет о том, что наиболее сенситивной (благоприятной) средой для нравственного воспитания ребенка является та, которая способствует установлению широкого психологического взаимодействия между ребенком и окружающим его миром людей [9].

В 1920-х годах среда трактовалась как доминирующий фактор социального воспитания в работах Л. С. Выготского. В контексте культурно-исторической теории образовательная среда – не просто внешние условия, а пространство развития высших психических функций ребенка и передачи культурного опыта. По мысли Выготского, «человек вступает в общение с природой не иначе как через среду, и в зависимости от этого среда становится важнейшим фактором, определяющим и устанавливающим поведение человека» [10, с. 12]. Исследователь утверждал, что среду нельзя рассматривать как нечто внешнее и одинаковое для всех. Ребенок не просто находится в среде – он переживает ее. Следовательно, развивающий эффект среды определяется не столько ее объективными параметрами, сколько субъективным переживанием, вызванным средой.

Распространение идей о влиянии среды на формирование личности привело к возникновению в 1920-е годы концепции «педагогики среды» (М. В.

Крупенина, В. Н. Шульгин). Нарком просвещения А. В. Луначарский требовал изучать среду как объект воздействия, утверждая, что школа должна найти в окружающей среде все положительные силы, объединить их и направить на воспитание детей [17]. Концепция А. Г. Калашникова, Н. В. Крупениной, В. Н. Шульгина стала ответом на требование Луначарского: она базировалась на понимании воспитания как сложной системы социальных связей и отношений, охватывающих все сферы жизни общества. Исследователей интересовал не столько воспитательный потенциал школьной среды, сколько влияние всей совокупности социальных факторов на формирование личности. Наиболее радикальной идеей «педагогики среды» стала теория «отмирания школы», согласно которой традиционная «школа учебы» в новых условиях социалистического общества должна отмереть, уступив место «школе труда» – образовательному учреждению нового типа, тесно связанному с окружающей социальной средой (школы-предприятия, школы-колхозы). В сентябре 1931 года вышло постановление ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе», в котором теория «отмирания школы» была осуждена как «антиленинская», а после «Постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» 1936 г. социальное воспитание и понятие среды были дискредитированы и изъяты из профессионального обихода отечественных педагогов на долгие годы.

В зарубежной педагогике идеи об образовательном и воспитательном потенциале среды были реализованы в концепциях «интегрированных» школ Германии (Э. Нигермайер, Ю. Циммер), «школ без стен» США (Р.Х. Уолтер, С. Уотсон), школы «экосистемы» (Дж. Гудлен) и «параллельной школы» во Франции (Б. Бло, П. Ферра). Теоретический фундамент этих концепций закладывался исследователями Дж. Дьюи и С. Френе.

Дж. Дьюи, основоположник прагматической педагогики, рассматривал формирование личности через творческое постижение культур в исторических средах, утверждая ведущую роль социокультурного контекста в образовании [12]. Его знаменитый принцип «обучения посредством делания» (learning by

doing) предполагал, что знания должны извлекаться из практической деятельности и личного опыта ребенка, получаемого в специально организованной среде.

С. Френе, создатель концепции «Новой французской школы», ввел понятие «опора – барьер»: среда одновременно создает ограничения (барьеры) и предоставляет ресурсы (опоры) для развития ребенка. Он подчеркивал, что семья, природа, общество, отдельные личности создают определенные барьеры, но на них же человек может опереться в трудной ситуации. Одной из главных задач воспитания Френе считал создание «благоприятной среды» (*milieu favorable*), которая должна быть естественной и живой (связанной с реальной жизнью, а не ограниченной стенами класса), стимулирующей (пробуждающей стремление к познанию и творческую активность), демократичной (построенной на равноправии и сотрудничестве всех участников) [22].

В конце XX – начале XXI века интерес к средовому подходу возобновился и в отечественной педагогике: различным аспектам влияния среды на формирование личности ребенка посвящены работы В. Г. Бочаровой, В. И. Панова, В. И. Слободчиков, В. А. Ясвина и В. В. Рубцова.

Ключевая идея В. Г. Бочаровой заключается в том, что «микросоциум» (среда непосредственного проживания ребенка) должен стать объектом целенаправленной педагогической деятельности. Исследователь поставила вопрос о необходимости «педагогизации среды микрорайона» – превращения социального окружения в фактор, сознательно используемый в воспитательных целях. Бочарова убеждена в том, что школа не может оставаться «закрытой системой», изолированной от влияний «улицы» и семьи. Напротив, образовательная организация должна стать центром интеграции всех воспитательных сил микрорайона. Подход Бочаровой предполагает изучение воспитательного потенциала среды (ее ресурсов, рисков, специфики), а затем – активное воздействие на эту среду с целью оптимизации условий развития личности. Бочарова рассматривала образовательную среду в

широком контексте социализации – процесса, который не ограничивается школьными стенами. В монографии «Педагогика социальной работы» (1994) обосновывается необходимость подготовки педагогов, способных работать не только с ребенком, но и с его окружением – семьей, соседями, неформальными группами сверстников [8]. Позиция исследователя заключается в том, что процессом социализации, воспитания и развития личности невозможно управлять без анализа социальной среды, в которую эта личность погружена.

Экопсихологический подход к пониманию образовательной среды разработан руководителем лаборатории экопсихологии развития и психодидактики Психологического института РАО В. И. Пановым. Исходным основанием его концепции служит представление о том, что психическое развитие человека в ходе обучения следует рассматривать в контексте системы «человек – окружающая среда» [18, с. 46]. В рамках этого подхода Панов определяет образовательную среду как «систему педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность для раскрытия как еще не проявившихся интересов и способностей, так и для развития уже проявившихся способностей и личности учащихся, в соответствии с присущими каждому индивиду природными задатками и требованиями возрастной социализации» [18, с. 80].

Важной особенностью концепции В. И. Панова является выделение им в структуре образовательной среды трех основных компонентов: деятельностного (технологического), коммуникативного и пространственно-предметного [18, с. 99]. Деятельностный компонент представляет собой «пространство» различных видов деятельности, необходимых для обучения и развития учащихся, при этом особое внимание уделяется соответствию типов ведущей деятельности возрастным этапам развития (игровая – для дошкольников, учебная – для младших школьников, социально-коммуникативная – для подростков, проектно-исследовательская – для старшеклассников). Коммуникативный компонент трактуется как пространство

межличностного взаимодействия в непосредственной или предметно-опосредованной форме, причем В. И. Панов вводит важное различие между тремя типами взаимодействия: педагогическое воздействие (субъект-объектный тип), педагогическое взаимодействие (субъект-субъектный и совместно-субъектный типы) и педагогическое содействие (субъект-порождающий тип). Пространственно-предметный компонент включает совокупность средств, обеспечивающих возможность требуемых пространственных действий и поведения субъектов образовательной сред.

Центральным понятием экопсихологического подхода В. И. Панова выступает категория субъектности. В его модели становления субъектности, инвариантной к предметному содержанию, обучение и развитие рассматриваются как поэтапный процесс формирования у учащегося способности быть субъектом осваиваемых видов деятельности и, в конечном счете, субъектом собственного физического, познавательного и личностного развития. Ключевым критерием качества развивающей образовательной среды, с точки зрения В. И. Панова, является её способность обеспечить всем субъектам образовательного процесса систему возможностей для эффективного личностного саморазвития. При этом «возможность» понимается как особое единство свойств образовательной среды и самого субъекта, т.е. как «ситуация», которая позволяет человеку стать субъектом собственного развития.

Иной подход к пониманию образовательной среды предлагает В. И. Слободчиков. В отличие от большинства исследователей, понимающих среду как статичную совокупность влияний и условий, Слободчиков определяет ее как динамическое, событийное образование, возникающее в момент встречи образующего и образуемого. По мысли исследователя, «образовательная среда не есть нечто однозначно и наперед заданное» [21, с. 173]. Она начинается там, где образующий и образуемый вместе начинают ее проектировать и строить и где между отдельными институтами, программами, субъектами образования начинают выстраиваться определенные связи и

отношения. Из этого следует несколько методологически значимых выводов: во-первых, образовательная среда не существует в отрыве от субъектов образовательного процесса – она порождается их взаимодействием; во-вторых, субъекты выступают не пассивными «жертвами» средовых влияний, а активными со-проектировщиками среды; в-третьих, ключевым механизмом существования среды является выстраивание связей и отношений между всеми элементами образовательной системы.

В качестве основных параметров образовательной среды Слободчиков выделяет ее насыщенность (ресурсный потенциал) и структурированность (способ организации связей и отношений). В зависимости от типа этих связей он различает три принципа организации среды: единообразие (доминирование административно-целевых отношений, структурированность стремится к максимуму); разнообразие (конкурирующий характер связей, борьба за ресурсы, структурированность стремится к минимуму) и вариативность как единство многообразия (кооперирующий характер связей, объединение ресурсов, обеспечение разных траекторий развития, структурированность стремится к оптимуму). Оптимальной для развития личности, с точки зрения Слободчикова, является среда, организованная по принципу вариативности. Центральным узлом антрополого-психологической модели выступает «существование» (совместное бытие) – особая форма общности взрослого и ребенка, в которой связи и отношения находятся в гармоническом единстве, а сама общность несет в себе ценностные основания и целевые ориентиры совместной деятельности. В такой трактовке образовательная среда представляет собой не статичное внешнее окружение, а пространство порождения субъектности, где личность не адаптируется к условиям, а участвует в их создании и преобразовании.

Одним из наиболее разработанных и широко цитируемых в современной педагогике является подход к пониманию образовательной среды, предложенный В. А. Ясвиным. В рамках эколого-личностного подхода исследователь под образовательной средой понимает «систему влияний и

условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [23, с. 14]. Для того чтобы образовательная среда обладала развивающим эффектом, по Ясвину, она должна обеспечивать комплекс возможностей для саморазвития всех субъектов образовательного процесса – как учащихся, так и педагогов. Структурно-функциональная модель образовательной среды В. А. Ясвина включает три основных компонента, которые подлежат проектированию, моделированию и экспертизе. Пространственно-предметный компонент охватывает архитектурные особенности здания, оборудование учебных помещений, прилегающую территорию, а также всю предметную атрибутику образовательной обстановки. Социальный компонент определяется характером детско-взрослой общности, присущей данному образовательному учреждению, и включает стиль общения, распределение статусов и ролей, психологический климат и способы взаимодействия между всеми субъектами образовательного процесса – учащимися, педагогами, родителями, администрацией. Психодидактический компонент представляет собой совокупность содержания и методов обучения, обусловленных психологическими целями построения образовательного процесса, и отвечает на вопросы «чему учить?» и «как учить?».

Важной особенностью концепции В. А. Ясвина является разработанная им типология образовательных сред, построенная на основе идей Я. Корчака. В системе координат, образованной осями «свобода – зависимость» и «активность – пассивность», выделяются четыре базовых типа образовательной среды. «Догматическая среда» способствует формированию пассивности и зависимости ребенка, где для реализации образовательных возможностей необходим тотальный контроль со стороны педагогов. «Карьерная среда» развивает активность, но при сохранении зависимости учащегося от внешних условий и требований. «Безмятежная среда» предоставляет свободу, но при этом формирует пассивность, поскольку

ребенок предоставлен самому себе при отсутствии стимулов к деятельности. Наконец, «творческая среда» является оптимальной для целей развивающего образования, поскольку она способствует свободному развитию активного ребенка: учащиеся не только используют предлагаемые средой ресурсы личностного развития, но и сами организуют для себя новые развивающие возможности.

В. А. Ясвиним также разработана система параметров для экспертизы образовательной среды, включающая пять базовых параметров (широта, интенсивность, модальность, степень осознаваемости и устойчивость) и шесть параметров второго порядка (эмоциональность, обобщенность, доминантность, когерентность, принципиальность, активность). Методика векторного моделирования, предложенная ученым, позволяет не только классифицировать тип образовательной среды, но и определить направления ее целенаправленного изменения в соответствии с задачами гуманизации и развития образования.

Особое значение для настоящей работы имеет социальный компонент образовательной среды, поскольку именно он определяет качество межличностных связей, уровень доверия, характер сотрудничества и степень вовлечённости участников в образовательный процесс. Этот компонент становится ведущим в коммуникативно-ориентированной модели образовательной среды, разработанной В. В. Рубцовым. Под «образовательной средой» исследователь понимает «сложившуюся полиструктурную систему прямых и косвенных воспитательно-обучающих воздействий, реализующих явно или неявно представленные педагогические установки учителей, характеризующие цели, задачи, методы, средства и формы образовательного процесса в данной школе» [25]. Согласно концепции Рубцова, развитие личности осуществляется через совместную деятельность, обмен смыслами, кооперацию и освоение социальных способов действия. Коммуникация в данном случае выступает не как вспомогательный элемент, а как центральный механизм.

Исходя из этого, коммуникативно-ориентированная образовательная среда может быть определена как система организационно-педагогических, социально-психологических и информационных условий, обеспечивающих продуктивное взаимодействие обучающихся, педагогов, родителей и администрации на основе диалога, сотрудничества, взаимного уважения и постоянной обратной связи.

В отличие от традиционной образовательной среды, где коммуникация нередко носит формальный, односторонний и эпизодический характер, коммуникативно-ориентированная образовательная среда строится на принципах субъектности участников и партнёрского взаимодействия. Это означает признание права каждого участника образовательных отношений быть услышанным, участвовать в обсуждении значимых вопросов, вносить предложения и влиять на совместные решения.

К числу сущностных признаков коммуникативно-ориентированной образовательной среды относятся:

1. Открытость коммуникации – доступность каналов взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса.
2. Диалогичность – ориентация на двустороннее общение, обсуждение и согласование позиций.
3. Партнёрство субъектов – признание семьи, школы и ребёнка равноправными участниками образовательных отношений.
4. Регулярная обратная связь – наличие устойчивых механизмов обмена мнениями, запросами и результатами взаимодействия.
5. Эмоционально-психологическая безопасность – отсутствие страха, давления и коммуникативной агрессии.
6. Вариативность форм общения – использование очных, дистанционных, групповых и индивидуальных форм взаимодействия.

7. Развивающий характер коммуникации – содействие личностному росту обучающихся и повышению педагогической культуры родителей.

Существенной характеристикой такой среды является включённость семьи в образовательный процесс. Родители перестают выступать исключительно наблюдателями или адресатами информации и становятся активными участниками образовательного взаимодействия. Они участвуют в обсуждении образовательного маршрута ребёнка, воспитательных задач и школьных инициатив, а также в дают конструктивную обратную связь по вопросам качества образования.

Следовательно, коммуникативно-ориентированная образовательная среда представляет собой современный тип школьной среды, в которой качество образования обеспечивается не только содержанием обучения, но и системой отношений между школой и семьёй. Такая среда способствует росту доверия к образовательной организации, повышению вовлечённости родителей, развитию субъектной позиции обучающихся и созданию благоприятного социально-психологического климата.

Таким образом, сущность понятия «коммуникативно-ориентированная образовательная среда» заключается в приоритетной роли коммуникации как ресурса развития личности. Для настоящего проекта принципиально важно, что формирование среды такого типа возможно только при условии специально организованного диалогического взаимодействия семьи и школы.

1.2 Институциональные основы взаимодействия семьи и школы

Взаимодействие семьи и школы – это совместная деятельность родителей и образовательной организации, предполагающая выработку единых воспитательных целей, а также согласование применяемых форм, приемов и методов педагогического воздействия. Аксиологической основой этой деятельности выступает обеспечение условий для самореализации, интеллектуального и личностного развития учащегося, укрепления его

мотивации к учебе, сохранения физического и психологического благополучия, а также успешной интеграции в социум [14].

Как отмечается в методических рекомендациях Института изучения детства, семьи и воспитания РАО, семья и образовательная организация являются двумя ведущими социальными институтами, оказывающими влияние на воспитание и социализацию ребенка, причем воспитательное влияние только одного из них является недостаточным [26]. На необходимость выстраивания взаимодействия семьи и образовательной организации указывают, с одной стороны, современные научные исследования [27; 41], с другой стороны, нормативно-правовая база.

В Российской Федерации взаимодействие семьи и школы регулируется как документами прямого действия (Конституция РФ, Федеральный закон «Об образовании в РФ», Семейный кодекс РФ), так и стратегическими и программными документами [5; 6], задающими ориентиры для развития этого взаимодействия.

Конституция Российской Федерации [1] гарантирует государственную поддержку семьи, материнства, отцовства и детства, декларирует равные права и обязанности родителей по воспитанию детей (ст. 7, п. 2; ст. 38, п.п. 1, 2). Семейный кодекс Российской Федерации [2] конкретизирует эти положения: родители имеют право и обязаны воспитывать своих детей, несут ответственность за их воспитание и развитие, обязаны заботиться об их здоровье, физическом, психическом, духовном и нравственном развитии.

В Федеральном Законе «Об образовании в РФ» [3] сказано, что «родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка» (ст. 44, п.1). В соответствии с Федеральным Законом, органы государственной власти и органы местного самоуправления, образовательные организации обязаны оказывать помощь родителям в воспитании детей (ст. 44, п. 2). Родителям предоставлено право

знакомится с содержанием образования, используемыми методами обучения и воспитания, образовательными технологиями, а также с оценками успеваемости своих детей (ст. 44, п. 3.4). Наконец, родители имеют право принимать участие в управлении организацией, осуществляющей образовательную деятельность, в форме, определяемой уставом этой организации (ст. 44, п. 3.7) .

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО) закрепляет за родителями (законными представителями) обучающихся статус полноправных участников образовательных отношений, что выражается в наделении их конкретными правами по соучастию в проектировании и реализации образовательной программы школы: «в разработке рабочей программы воспитания и календарного плана воспитательной работы имеют право принимать участие советы обучающихся, советы родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся» [цит. по 4]. Кроме того, ФГОС ООО предусматривает механизмы индивидуализации образования, запускаемые по инициативе семьи: «для развития потенциала обучающихся... могут разрабатываться с участием самих обучающихся и их родителей (законных представителей) индивидуальные учебные планы» [цит. по 4]. Таким образом, семья обучающегося может выступать соавтором индивидуальной образовательной траектории ребенка. Важным требованием стандарта является ориентация образовательной среды на семью. Так, в соответствии с ФГОС ООО, результатом реализации требований к условиям реализации основной образовательной программы основного общего образования должно стать создание среды, обеспечивающей высокое качество образования, его «доступность и открытость для обучающихся, их родителей (законных представителей) и всего общества». Родителям также предоставлено право участвовать в проектировании и развитии основной образовательной программы и условий ее реализации, а также влиять на обновление ее содержания «в соответствии с динамикой развития системы образования,

запросов обучающихся и их родителей (законных представителей)». Наконец, ФГОС ООО рассматривает взаимодействие с семьей как задачу, требующую ресурсного обеспечения: материально-техническое оснащение образовательной деятельности должно обеспечивать «формирование и развитие психолого-педагогической компетентности... родительской общности». Таким образом, стандарт создает нормативную базу для перехода от традиционной модели, где школа информирует родителей, к модели равноправного партнерства, где семья является активным соавтором образовательного процесса, участвуя в управлении, проектировании содержания, индивидуализации обучения и повышении собственной педагогической компетентности.

В письме Минпросвещения России от 18.07.2022 «Об актуализации примерной рабочей программы воспитания» перечислен ряд позиций, которые может предусматривать реализация воспитательного потенциала взаимодействия с родителями (законными представителями) обучающихся: это создание и деятельность «органов родительского сообщества», родительские собрания, «родительские дни», проведение «семейных клубов, родительских гостиных, круглых столов», тематических собраний для консультации и обмена опытом, «привлечение родителей (законных представителей) к подготовке и проведению классных и общешкольных мероприятий» [5].

Проект Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2030 года [6] рассматривает семью и образовательные организации как ключевых субъектов общественно-государственной системы воспитания, взаимодействие которых должно строиться на принципах консолидации усилий и согласованности деятельности. Важнейшим приоритетом государственной политики провозглашается поддержка семейного воспитания на основе традиционных семейных ценностей, причём акцент делается не только на содействии семье, но и на расширении участия родителей в воспитательной деятельности образовательных организаций. Документ

устанавливает, что Россия как социальное государство обеспечивает приоритет семейного воспитания, а одним из принципов государственной политики является создание условий для взаимодействия образовательных организаций с семьями обучающихся.

В разделе IV (п. 14) Стратегия определяет конкретные направления работы с семьёй. Во-первых, планируется содействие укреплению российской семьи и повышению социального статуса отцовства, материнства и многодетности. Во-вторых, государство обязуется содействовать выполнению родителями их обязанности заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребёнка, а также развитию культуры семейного воспитания на основе традиционных ценностей. В-третьих, предусматривается создание условий для расширения участия семьи в воспитательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и в деятельности детских общественных объединений (включая «Движение Первых»). В-четвертых, государство намерено создавать условия для просвещения родителей по правовым, экономическим, медицинским, психолого-педагогическим и духовно-нравственным вопросам семейного воспитания.

В разделе V (п. 18) Стратегия предусматривает укрепление сотрудничества семьи, образовательных и иных организаций в воспитании детей и молодёжи как один из ключевых организационно-управленческих механизмов. Это предполагает: координацию и согласование деятельности всех субъектов воспитания на федеральном, региональном и муниципальном уровнях; организацию межведомственного взаимодействия органов публичной власти; укрепление сотрудничества семьи и образовательных организаций.

Важно отметить, что в число правовых механизмов реализации Стратегии включено совершенствование системы правовой защиты интересов семьи и детей на основе преимущественного права родителей на воспитание

детей перед другими лицами, приоритета семейного воспитания, сохранения семьи (п. 17).

В качестве одного из целевых ориентиров реализации Стратегии (раздел VI, п. 23) называется укрепление в российском обществе атмосферы уважения к родителям и родительскому вкладу в воспитание детей, а также повышение престижа семьи, отцовства, материнства и многодетности, обеспечение преемственности поколений и сохранение семейных ценностей как основы личного и общественного благополучия. Документ также предполагает развитие и поддержку социально значимых детских, семейных и родительских инициатив с учётом целей, задач и приоритетов государственной политики в области воспитания.

Таким образом, анализ нормативно-правовой базы показал, что государство задает вектор на институционализированное партнёрство семьи и образовательных организаций, в рамках которого родители рассматриваются не как объекты целенаправленного воздействия школы, а как полноправные субъекты взаимодействия, чей потенциал необходимо поддерживать и развивать, а участие в жизни образовательной организации – расширять и стимулировать. Ключевой акцент сделан на просвещении родителей, укреплении традиционных семейных ценностей и создании условий для реального участия семьи в воспитательной деятельности на всех уровнях образования.

1.3 Анализ практик реализации партнерства семьи и школы в контексте построения коммуникативно-ориентированной образовательной среды

Прежде чем приступить к проектированию модели, необходимо проанализировать, какие подходы к организации взаимодействия семьи и школы уже существуют в образовательной практике. Изучение успешных примеров (кейсов) позволит, во-первых, выявить эффективные механизмы и инструменты, которые можно интегрировать в разрабатываемую модель, а во-

вторых, определить типичные дефициты и «зоны роста». Выбор кейсов для анализа определялся по двум критериям: наличию в практике школы элементов коммуникативно-ориентированного подхода (диалогичность, субъектность, открытость) и документально зафиксированной эффективности реализуемых практик.

Одним из примеров успешной реализации модели партнерства семьи и школы является управленческая практика ГБОУ «Школа № 1288 имени Героя Советского Союза Н. В. Троян» города Москвы. Данный кейс представляет интерес, поскольку в нем зафиксирован осознанный переход от традиционной модели, в рамках которой родитель рассматривался как внешний контролер, к модели системного вовлечения семьи в образовательный процесс в качестве равноправного партнера в развитии личности ребенка. Как следует из описания практики [38], ключевым фактором, обусловившим данный переход, стали высокий уровень мотивации родительского сообщества и заинтересованность в успехах детей, что позволило школе сделать ставку не на разовые мероприятия, а на выстраивание долгосрочных отношений.

Важность анализируемого кейса обусловлена тем, что в нем четко обозначены не только декларируемые принципы, но и конкретные, измеримые результаты. Стратегия вовлечения семьи в образовательный процесс выстроена по нескольким направлениям. Во-первых, родители активно включаются во внеурочную и воспитательную деятельность: участвуют в подготовке и проведении фестивалей, волонтерских акций, выступают в роли наставников на мастер-классах. Во-вторых, в школе выстроена открытая коммуникация с использованием современных цифровых инструментов, что обеспечивает прозрачность образовательного процесса. Итогом системной работы школы стало не только формирование общих ценностей и развитие культуры уважения и ответственности, но и улучшение образовательных результатов. Практика школы № 1288 демонстрирует корреляцию между вовлеченностью семьи и академическими показателями. Согласно представленным данным, рост мотивации и академической поддержки со стороны семьи способствовал

повышению доли выпускников, успешно сдающих ОГЭ и ЕГЭ, а также увеличению числа побед и призовых мест в городских и всероссийских конкурсах и олимпиадах. Кроме того, наблюдается позитивная динамика в воспитательной среде: снижается количество обучающихся, состоящих на профилактическом учете, и растет удовлетворенность всех участников образовательного процесса. Данный кейс наглядно иллюстрирует, как системное вовлечение родителей через механизмы партнерства и открытой коммуникации трансформирует образовательную среду, делая ее не просто местом получения знаний, а пространством совместного развития детей и взрослых.

Еще одним значимым примером партнерства семьи и школы, но уже в контексте развития семейного образования, является деятельность Центра поддержки семейного образования (ЦПСО), созданного при московской гимназии № 1505 [29]. Данный кейс представляет собой уникальную модель взаимодействия, в рамках которой государственная образовательная организация и семья выступают не как конкуренты или оппоненты, а как равноправные партнеры, объединяющие ресурсы для поддержки альтернативных форм получения образования. Исходной точкой возникновения этой практики стал 2017 год, когда инициативная группа родителей во главе с Гузелью Гурдус, мамой пятерых детей и бывшим HR-менеджером, обратилась к директору гимназии № 1505 Леониду Наумову с просьбой прикрепить детей к школе для прохождения промежуточных и итоговых аттестаций. Директор, по его собственному признанию, не увидел в этом препятствий, и в январе 2018 года сотрудничество началось.

Ключевым фактором успеха данной модели стало постепенное институциональное оформление родительской инициативы. В июле 2017 года, еще до официального старта проекта, было зарегистрировано ООО «Центр поддержки семейного образования», генеральным директором и единственным учредителем которого выступила Гузель Гурдус. Основным видом деятельности организации было заявлено «Образование дополнительное детей

и взрослых»: к моменту начала сотрудничества в 2018 году Центр объединял около 400 семей, а за год эта цифра выросла до 1500. Сегодня, по разным оценкам, ЦПСО объединяет от 10 до 15 тысяч семей из 81 региона России, а также из стран СНГ и дальнего зарубежья [29]. Такая динамика роста свидетельствует о высокой востребованности предлагаемой модели и о доверии к ней со стороны родительского сообщества.

Принципиально важным является то, что ЦПСО позиционирует себя не как онлайн-школа или альтернатива традиционному образованию, а как «методологический центр» и «навигатор» в сфере семейного образования. Это фиксирует переход от модели «предоставления услуги» к модели «сопровождения и поддержки». Функции между Центром и школой № 1505 распределены следующим образом: школа выступает главным партнером, обеспечивающим юридическую возможность аттестации в соответствии с ФГОС (диагностика знаний проводится дистанционно один раз в год с возможностью двух попыток по каждому предмету), а также предоставляет методическую поддержку – педагоги школы проводят вебинары на юридические и методические темы, оперативно откликаясь на запросы родителей. Центр, в свою очередь, берет на себя решение организационных вопросов: сбор документов для прикрепления к школе, обеспечение технической поддержки IT-платформы, помощь в выборе образовательных форматов и учебных пособий. Кроме того, ЦПСО уже в течение пяти лет проводит конференции и ярмарки современного образования, где родители могут познакомиться с многообразием офлайн- и онлайн-проектов, работающих с семейниками и заочниками.

Для реализуемого проекта кейс Центра поддержки семейного образования при школе № 1505 значим в нескольких аспектах. Во-первых, он демонстрирует модель партнерства, в которой государственная школа не отвергает родителей, выбравших альтернативные формы обучения, а становится для них ресурсным центром и опорой. Это пример преодоления традиционного противопоставления «школа - семейное образование». Во-

вторых, кейс показывает, как родительская инициатива может не только успешно функционировать в правовом поле, но и масштабироваться, создавая инфраструктуру поддержки для тысяч семей по всей стране. В-третьих, распределение функций между школой (методическая и аттестационная поддержка) и Центром (организационная, IT- и консультационная поддержка) иллюстрирует эффективную кооперацию, где каждая сторона вносит свой вклад в общее дело, сохраняя при этом свою субъектность и зону ответственности. Наконец, этот кейс подтверждает, что коммуникативно-ориентированная образовательная среда может быть выстроена не только в рамках отдельной школы, но и в формате сетевого взаимодействия, объединяющего государственные и общественные структуры вокруг интересов семьи и ребенка.

В контексте анализа существующих практик создания образовательной среды на основе взаимодействия семьи и школы особый интерес представляет кейс школы «ИндиКид» (АНО «Школа "Индивидуальный клуб изобретательных детей"»), созданной в Санкт-Петербурге в марте 2022 года [30]. Данная практика иллюстрирует предельную, максимально возможную степень включенности семьи в образовательный процесс: когда родители не просто участвуют в управлении школой или помогают в организации мероприятий, а выступают учредителями и создателями образовательной организации. Исходной точкой возникновения «ИндиКид» стала кризисная ситуация – неожиданное закрытие частной школы «Траектория жизни» в декабре 2022 года, незадолго до начала третьей четверти. Перед родителями, чьи дети обучались на площадке на Крестовском острове, встала проблема: к 10 января нужно было найти место, где их дети смогут продолжить обучение в привычном окружении. Как отмечает Наталья Белкова, одна из учредителей и директор школы, шесть семей объединило сильное желание сохранить коллектив, в котором росли и развивались их дети. Родителей объединяло понимание того, что их дети знают друг друга, дружат не первый год, у них сложился хороший контакт с учителями, а главное – им нравится учиться. К

началу третьей четверти инициативная группа родителей сумела договориться с собственником помещения о продлении аренды, сохранить костяк педагогического коллектива и часть учеников (на момент запуска в школе осталось 18 учеников), а также зарегистрировать новое юридическое лицо – АНО «ИндиКид». Такая скорость принятия и реализации управленческого решения в сфере образования является уникальной и демонстрирует высокий уровень родительской субъектности и ответственности.

Принципиально важным является то, что создание школы стало не разовым антикризисным мероприятием, а отправной точкой для построения качественно иной модели взаимодействия семьи и школы – модели, основанной на партнерстве и диалогическом взаимодействии. Учредители школы, имеющие опыт в разных сферах бизнеса (медицина, строительство, маркетинг и PR), осознавали, что для создания эффективной образовательной среды необходимы профессиональные знания о том, как устроены школы и как организован учебный процесс. Поэтому «ИндиКид» обратилась за поддержкой к экспертам в сфере образования. Школа сотрудничает с Институтом педагогики СПбГУ и его директором Еленой Казаковой, доктором педагогических наук, профессором. Академическим директором школы стал Иван Гладиборода, ученик профессора Казаковой, выпускник аспирантуры СПбГУ по направлению «Педагогика», имеющий опыт работы в региональном центре поддержки одаренных детей.

Этот пример показывает, как родительская инициатива сочетается с привлечением профессиональной экспертизы, что позволяет выстроить среду, соответствующую высоким образовательным стандартам. Сегодня «ИндиКид» представляет собой частную школу, объединяющую сильную академическую базу (на основе ФГОС) с современной системой воспитания, психологическим сопровождением и проектным подходом. Среди принципов организации образовательной среды – индивидуальный подход к каждому ученику, отсутствие домашних заданий, постоянное сопровождение наставников и индивидуальное расписание, составляемое с учетом пожеланий и потребностей

ребенка и его семьи. В основе педагогической философии школы лежат идеи о том, что хорошее образование – это активное, насыщенное образование с четким пониманием того, что все дети разные, что процесс познания должен доставлять удовольствие и что школу должны строить дети и родители.

Для разрабатываемого нами проекта кейс школы «ИндиКид» значим в нескольких аспектах. Во-первых, он демонстрирует «субъект-порождающий» тип взаимодействия (в терминологии В.И. Панова): родители выступают не как контролеры, помощники или даже соуправленцы, а как полноправные авторы образовательного проекта. Во-вторых, кейс показывает, что доверие и общие ценности семьи и школы могут быть не только условием, но и движущей силой создания качественной образовательной среды. В-третьих, опыт «ИндиКид» позволяет утверждать, что высокая степень включенности семьи в управление образовательной организацией требует от родителей не только инициативы, но и готовности к профессиональному развитию в сфере образования, к привлечению экспертов и выстраиванию партнерских отношений с академическим сообществом. Наконец, этот кейс наглядно подтверждает, что коммуникативно-ориентированная образовательная среда не возникает стихийно – она является результатом целенаправленного проектирования, основанного на принципах открытости, диалога и совместной ответственности всех участников образовательного процесса.

Одним из примеров системной реализации программно-целевого подхода к построению партнерства с семьей является проект «Ответственное родительство», реализуемый в рамках Программы развития системы образования Невского района г. Санкт-Петербурга [35]. В отличие от локальных школьных инициатив данный кейс представляет собой практику муниципального уровня, охватывающую все ступени образования – от дошкольных учреждений до школ и организаций дополнительного образования. Целью проекта, как следует из программных документов, является создание современной, отвечающей требованиям образовательной и социальной политики системы взаимодействия и партнерства с родителями

(законными представителями) обучающихся. Это предполагает не просто проведение отдельных мероприятий, а формирование целостной районной системы сопровождения семьи, выстроенной с учетом потребностей разных категорий родителей. Анализ содержания проекта показывает, что его ключевой особенностью является многообразие форм и механизмов взаимодействия, которые условно могут быть разделены на несколько направлений. Первое направление – просветительно-образовательное – реализуется через цикл вебинаров «Ключи к осознанному родительству» [37], которые проводятся для педагогической и родительской общественности. Тот факт, что данный цикл включает несколько последовательных частей, свидетельствует о системном, а не эпизодическом характере работы. Второе направление – это практико-ориентированная работа с родителями через интерактивные формы, такие как мастер-классы, аквариумы и тренинги, которые проводятся в дошкольных учреждениях в рамках родительского клуба «Растем вместе» [36]. Особого внимания заслуживает третье направление – использование наставнических технологий в работе с семьей, что выводит взаимодействие на уровень адресной поддержки.

Существенной особенностью кейса является дифференцированный подход к разным категориям родителей. Проект предполагает не только работу с «нормативной» семьей, но и специальные форматы для семей, находящихся в трудной жизненной ситуации. В рамках семинаров и практикумов, проведенных на базе ГБУ ЦППМСП Невского района, отдельно рассматриваются вопросы организации наставнического взаимодействия с замещающими родителями, а также специфика работы с родителями подростков с аутодеструктивным поведением.

Более того, в рамках проекта проводятся специальные семинары по оказанию психолого-педагогической помощи семьям в экстремальных и кризисных ситуациях, включая семьи участников боевых действий и пострадавших в результате терактов, что свидетельствует о готовности системы образования работать с самыми сложными запросами семьи.

Важным инструментальным элементом проекта является использование диагностического инструментария для оценки качества взаимодействия. На начальных этапах реализации проводятся мониторинг вовлеченности образовательных организаций в мероприятия проекта и мониторинг эффективности взаимодействия с родителями в сети Интернет. Кроме того, в сотрудничестве с благотворительной общественной организацией «Детские деревни SOS» в рамках проекта «Умное родительство» использовалась интерактивная платформа с анонимным опросником, позволяющим оценить благополучие ребенка в семье и родительские компетенции с трех сторон: оценка потребностей ребенка, анализ возможностей родителей и внешние факторы [31]. Это включение обратной связи и рефлексии (например, разбор практического кейса «Лень или?», побуждающего родителей к самоанализу) свидетельствует о переходе от монологического взаимодействия с семьей к диалогическому, что является одним из базовых признаков коммуникативно-ориентированной образовательной среды. Таким образом, кейс проекта «Ответственное родительство» демонстрирует, как на уровне муниципального района может быть выстроена многоуровневая, дифференцированная и диагностически обеспеченная система взаимодействия семьи и школы, основанная на принципах партнерства, открытости и адресной поддержки.

Ещё одним значимым примером реализации просветительской и консультационной модели взаимодействия с семьёй является проект «Навигатор для родителей и учителей», разработанный Институтом проблем образовательной политики «Эврика» при поддержке Фонда президентских грантов [34]. В отличие от локальных школьных инициатив, данный проект представляет собой федеральную цифровую платформу, ориентированную на создание системной, профессиональной и доступной экспертной поддержки для родителей детей всех возрастов — от дошкольников до подростков. Идейная основа проекта исходит из простого, но важного наблюдения: «никто не учится «на родителя» и не сдаёт «экзамены на родительскую зрелость»», однако современные вызовы — кризисы возраста, школьная неуспешность,

буллинг, выбор образовательной программы – требуют от семьи высокого уровня психолого-педагогической компетентности.

Для проекта ключевым является то, что «Навигатор для родителей и учителей» структурирует свою работу в нескольких параллельных направлениях, охватывающих разные формы и уровни коммуникации. Во-первых, это информационно-просветительское направление: на платформе публикуются экспертные статьи, видеолекции и практические рекомендации от ведущих педагогов и психологов (среди экспертов – академик РАО М.М. Безруких, доктор педагогических наук Л.Г. Петерсон, научный руководитель «Эврики» А.И. Адамский, психолог А.А. Соловейчик и др.). Во-вторых, это интерактивное консультационное направление: родители могут получить индивидуальную или чат-консультацию специалиста, а также принять участие в вебинарах, семинарах и круглых столах, где обсуждаются конкретные образовательные ситуации. В-третьих, это коммуникативно-событийное направление: в рамках проекта функционируют «Читательский клуб для родителей», где изучается специально подобранная литература по педагогике и психологии, а также проводятся онлайн-тренинги и групповые встречи, формирующие сообщество заинтересованных родителей. Важной особенностью «Навигатора» является возможность выбора одной из десяти развивающих программ или методик (в зависимости от возраста и потребностей ребёнка) с последующей консультацией по ней, а также функция «скорой педагогической помощи» для оперативного решения острых проблем. Проект позиционирует себя как место встречи родителей с авторами и носителями разных образовательных программ, что способствует не только просвещению, но и адресному подбору образовательного маршрута. Кроме того, платформа предлагает мониторинг образовательных трендов, позволяя родителям, особенно тем, кто выбрал семейную форму обучения, быть в курсе изменений в системе образования и минимизировать риск некавалифицированного педагогического вмешательства.

С точки зрения оценки эффективности, проект представляет интерес и потому, что его развитие происходило поэтапно. Первый грант Фонда президентских грантов позволил запустить модель цифровой платформы, а второй грант (заявка № 24-1-002792) с февраля 2024 по июль 2025 года был направлен на её масштабирование и внедрение новых сервисов, таких как еженедельная рассылка актуальных советов по возрастам и онлайн-тренинги. Целевая аудитория охватывает все ключевые группы: родителей дошкольников (интересующихся ранним развитием), родителей школьников (нуждающихся в поддержке учебной деятельности), родителей подростков (ищущих информацию о возрастной психологии), родителей детей с особыми образовательными потребностями, а также родителей, готовых инвестировать свободное время в углублённое изучение образовательных тем.

Таким образом, кейс «Навигатора для родителей и учителей» демонстрирует, как на федеральном уровне может быть выстроена системная, технологически обеспеченная и экспертная поддержка семьи, которая не подменяет школу, но создаёт для родителей недостающие инструменты навигации в образовательном пространстве и формирует компетенции, необходимые для полноценного партнёрства с образовательной организацией.

Результаты анализа кейсов представлены в таблице 1 «Сравнительный анализ практик партнерства семьи и школы».

Таблица 1 – Сравнительный анализ практик партнерства семьи и школы

Критерий	ГБОУ «Школа № 1288» (г. Москва)	ЦПСО при гимназии № 1505 (г. Москва)	АНО «ИндиКид» (г. Санкт-Петербург)	Проект «Ответственное родительство» (Невский район, СПб)	«Навигатор для родителей и учителей» (федеральный)
Тип школы/проекта	Государственная школа	Госшкола + родительская некоммерческая организация	Частная школа, созданная родителями	Муниципальный проект (сетевой)	Федеральная цифровая платформа

Критерий	ГБОУ «Школа № 1288» (г. Москва)	ЦПСО при гимназии № 1505 (г. Москва)	АНО «ИндиКид» (г. Санкт-Петербург)	Проект «Ответственное родительство» (Невский район, СПб)	«Навигатор для родителей и учителей» (федеральный)
Уровень реализации	Локальный (одна школа)	Локальный + межрегиональный (сетевой)	Локальный (одна школа)	Муниципальный (район)	Федеральный
Формы взаимодействия	Участие во внеурочной деятельности, волонтерство, цифровая коммуникация, мастер-классы	Аттестация, методические вебинары, IT-платформа, конференции, юридическая поддержка	Соучредительство, наставничество, проектная деятельность	Вебинары, тренинги, родительские клубы, наставничество, диагностика, семинары для семей	Экспертные статьи, видеолекции, индивидуальные и чат-консультации, читательский клуб, онлайн-тренинги
Степень вовлечённости родителей	Высокая (соуправление, участие в мероприятиях)	Очень высокая (создание инфраструктуры, поддержка)	Максимальная (учредительство, создание школы «с нуля»)	Средневысокая (дифференцированная: от просвещения до адресной поддержки)	Средняя (добровольная самообразовательная активность)
Тип субъектности родителей	Соуправленцы, участники событий	Организаторы, навигаторы, методологи	Авторы, учредители, проектировщики	Получатели поддержки, партнёры (с дифференциацией)	Самообразующиеся, потребители экспертного контента
Дефициты / зоны роста	Зависимость от мотивации активного ядра родителей; риск выгорания	Сложность контроля качества аттестации при массовом охвате; зависимость от IT-инфраструктуры	Высокий порог входа (время, ресурсы, компетенции); риск неустойчивости при смене учредителей	Охват ограничен территорией района; требует координации множества ведомств	Отсутствие прямой связи с конкретной школой; риск «информационного шума»

Проведенный анализ пяти разноуровневых отечественных практик, от локальных школьных инициатив (ГБОУ «Школа № 1288 имени Героя Советского Союза Н.В. Троян», гимназия №1505 г. Москвы, АНО «ИндиКид» г. Санкт-Петербурга) до муниципальных (проект «Ответственное родительство» Невского района г. Санкт-Петербурга) и федеральных («Навигатор для родителей и учителей») проектов, позволяет сделать ряд обобщений, значимых для проектирования модели коммуникативно-ориентированной образовательной среды. Прежде всего, все рассмотренные кейсы подтверждают, что эффективное взаимодействие семьи и школы базируется на переходе от монологической модели к партнерству, где родитель признается субъектом образовательных отношений. При этом анализ выявил несколько различных типов субъектности семьи: участие в управлении и соуправлении (школа № 1288); создание инфраструктуры поддержки семейного образования (ЦПСО) до учредительства и проектирования школы «с нуля» («ИндиКид»). Эта типология должна быть учтена в разрабатываемой модели как основа для дифференцированного подхода к разным категориям родителей.

Для проектирования модели коммуникативно-ориентированной образовательной среды из проанализированных практик могут быть заимствованы следующие эффективные механизмы и инструменты. Во-первых, опыт школы № 1288 показывает необходимость системного, а не эпизодического вовлечения родителей во внеурочную и воспитательную деятельность, а также важность использования цифровых каналов связи для обеспечения прозрачности образовательного процесса. Во-вторых, кейс ЦПСО при гимназии № 1505 демонстрирует модель распределенной ответственности, где школа выступает методическим и аттестационным ядром, а родительская организация – «навигатором», обеспечивающим сопровождение и организационную поддержку. Этот принцип кооперации может быть масштабирован на любую образовательную организацию, стремящуюся выстроить партнерство с семьей. В-третьих, опыт «ИндиКид»

подтверждает, что высокая степень вовлеченности родителей требует от них не только инициативы, но и готовности к профессиональному развитию, привлечению внешней экспертизы (в данном случае – Института педагогики СПбГУ) и выстраиванию долгосрочных отношений с академическим сообществом.

Анализ муниципального проекта «Ответственное родительство» в Невском районе Санкт-Петербурга показывает значимость диагностического инструментария для оценки качества взаимодействия (мониторинг вовлеченности, анонимные опросники, оценка благополучия ребенка), а также необходимость дифференцированной работы с разными категориями семей, включая семьи в трудной жизненной ситуации. Наконец, федеральный проект «Навигатор для родителей и учителей» иллюстрирует, как просветительская и консультационная поддержка может быть организована на цифровой платформе с привлечением ведущих экспертов. Для разрабатываемой модели этот кейс важен как пример создания «внешнего контура» коммуникативно-ориентированной среды – доступной, экспертной и технологически обеспеченной системы повышения родительской компетентности. Таким образом, синтез выявленных механизмов (системное вовлечение, распределенная ответственность, привлечение экспертизы, диагностика, дифференциация, цифровая поддержка) составит эмпирическую основу для проектирования модели коммуникативно-ориентированной образовательной среды, учитывающей разные формы и уровни взаимодействия семьи и школы.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Проведенный теоретический анализ позволяет сформулировать ряд положений, имеющих значение для обоснования и проектирования модели коммуникативно-ориентированной образовательной среды.

На основе подходов В. И. Панова, В. И. Слободчикова В. А. Ясвина и В. В. Рубцова было сформулировано определение коммуникативно-

ориентированной образовательной среды как системы организационно-педагогических, социально-психологических и информационных условий, обеспечивающих продуктивное взаимодействие обучающихся, педагогов и родителей на основе диалога, сотрудничества, взаимного уважения и постоянной обратной связи. Ключевой характеристикой такой среды является признание коммуникации не вспомогательным, а центральным механизмом развития личности обучающегося.

Анализ нормативно-правовой базы (Конституция РФ, Федеральный закон «Об образовании в РФ», ФГОС ООО, проект Стратегии развития воспитания до 2030 года) показал, что государство задаёт вектор на институционализированное партнёрство семьи и школы. Родители признаются полноправными участниками образовательных отношений, наделёнными правом участвовать в разработке программ, проектировании индивидуальных учебных планов, управлении образовательной организацией и повышении собственной педагогической компетентности. Однако нормативно закреплённый вектор требует специального практического инструментария для своей реализации.

В результате аналитического разбора пяти разноуровневых отечественных практик (школа № 1288 г. Москвы, ЦПСО при гимназии № 1505, школа «ИндиКид» г. Санкт-Петербурга, проект «Ответственное родительство» Невского района, федеральный проект «Навигатор для родителей и учителей») выявлен спектр типов субъектности родителей: от потребителей информации и участников мероприятий до соуправленцев и соучредителей. Выявленная в результате анализа типология должна лечь в основу дифференцированного подхода к разным категориям семей в разрабатываемой модели.

Из проанализированных практик выделены эффективные механизмы, которые составят эмпирическую базу для проектирования модели: системное вовлечение родителей во внеурочную и воспитательную деятельность; модель распределённой ответственности между школой и родительской

организацией; привлечение внешней экспертизы; диагностический инструментарий для оценки качества взаимодействия; дифференцированная работа с разными категориями семей (включая семьи в трудной жизненной ситуации); создание цифровых платформ для просветительской и консультационной поддержки.

Одновременно в каждой из практик выявлены дефициты: зависимость от мотивации активного ядра родителей, сложность контроля качества при масштабировании, высокий порог входа для родителей, территориальная ограниченность, отсутствие прямой связи с конкретной школой. Учёт этих рисков необходим при проектировании модели, чтобы компенсировать слабые места существующих подходов.

Таким образом, теоретический анализ показал, что эффективное взаимодействие семьи и школы базируется на переходе от монологической модели «информирования» к партнёрству, где родитель признаётся субъектом образовательных отношений. Синтез выявленных механизмов (системное вовлечение, распределённая ответственность, привлечение экспертизы, диагностика, дифференциация, цифровая поддержка) с учётом выявленных дефицитов составит основу для разработки организационно-педагогической модели коммуникативно-ориентированной образовательной среды.

ГЛАВА 2. ПРОЕКТИРОВАНИЕ И АПРОБАЦИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

2.1 Организационно-педагогические условия разработки и внедрения модели коммуникативно-ориентированной образовательной среды

Базой проектирования организационно-педагогической модели коммуникативно-ориентированной образовательной среды выступает общеобразовательная автономная некоммерческая организация «ШКОЛА «УНИСОН» города Санкт-Петербурга. На сегодняшний день школа имеет лицензию на право ведения образовательной деятельности и свидетельство о государственной аккредитации [32], что подтверждает её институциональную устойчивость. Это позволяет рассматривать образовательное учреждение как надежную площадку для проектирования и апробации управленческих и педагогических решений.

ОАНО «ШКОЛА «УНИСОН» неоднократно получала статус федеральной инновационной площадки [28]. Важность сотрудничества с семьей подчеркивают инновационные проекты, которые реализует школа: «Семья и школа – контракт в интересах ребёнка» и «Совместное планирование достижений учащихся на всех ступенях школьного образования» [39]. Целью проекта «Семья и школа – контракт в интересах ребёнка» является разработка и апробация технологии формирования правовых и одновременно доверительных отношений между всеми участниками образовательного процесса. Данный проект отражает стремление школы перевести взаимодействие с семьёй из плоскости неформальных, часто ситуативных договорённостей в плоскость осознанного, взаимно ответственного и прозрачного «контракта», где права, обязанности и ожидания каждой из сторон (школа, семья, ребёнок) чётко определены и согласованы. Суть проекта «Совместное планирование достижений учащихся на всех ступенях школьного образования» заключается в вовлечении

родителей в процесс целеполагания. Родители не просто информируются школой об успехах или неудачах ребёнка, а участвуют в совместном с педагогами и самим учеником обсуждении планируемых результатов, анализе достижений и трудностей, определении дальнейших шагов.

Важно также отметить, что в 2020 году по заказу школы «Унисон» в Высшей школе экономики было проведено исследование проблем потери качества контакта с семьёй и разработана процессная модель управления взаимодействием частной школы с семьями [6]. В этой работе был проанализирован жизненный путь клиентов-родителей: описаны цели каждого этапа этого пути и предложены конкретные инструменты управления взаимодействием. Это свидетельствует о том, что руководство школы не только декларирует ценность партнёрства с семьёй, но и инициирует научное изучение этой проблематики, выявляет дефициты и ищет пути их преодоления.

Миссия ОАНО «ШКОЛА «УНИСОН» заключается в создании атмосферы «взаимопонимания между всеми унисоновцами» [33], которое невозможно без выстраивания партнерских отношений с семьями учащихся. Партнерство семьи и школы становится возможным благодаря системной работе с родителями, включающей совместное обсуждение того, как протекает процесс освоения образовательной программы, какие задачи ставит школа, какие результаты требуют внимания и какую роль в их достижении может взять на себя семья, а также активное включение родителей в образовательный процесс в качестве экспертов образовательной программы школы. Школа позиционирует себя как сообщество, в котором родители не клиенты, а стратегические партнеры, не заказчики образовательных услуг, а полноправные участники образовательного процесса. Эта позиция находит отражение в укладе школьной жизни: школа стремится к установлению особого типа отношений: к преодолению традиционного разделения на учителей и родителей и созданию «триумвирата» (школа - ученик - семья), ответственного за выстраивание индивидуальной образовательной траектории.

Благодаря этому родители не отстранены от происходящего в школе, их голос является значимым при принятии решений.

В ОАНО «ШКОЛА «УНИСОН» в рамках взаимодействия с родителями используются несколько ключевых инструментов: индивидуальные собеседования, родительско-педагогические сессии, письма родителям, родительские часы, публичные зачеты.

Индивидуальные собеседования с родителями представляют собой встречи администрации и учителей с каждой семьей, на которых обсуждаются вопросы дисциплины и успеваемости, ставятся проектные задачи (для всех классов) и подписываются протоколы о намерениях (для старшеклассников). Важно, что инициатором таких встреч может выступать как школа, так и семья, а периодичность не регламентирована и определяется необходимостью.

Родительско-педагогические сессии проводятся один раз в три месяца и принципиально отличаются от традиционных родительских собраний: их цель – не обсуждение успеваемости конкретных детей, а обмен суждениями по вопросам организации образовательного процесса. Родители на этих сессиях могут выступать в роли модераторов, докладчиков и экспертов, а результатом становится внесение согласованных с семьями изменений в образовательный процесс.

Еще одним инструментом являются письма родителям, в которых учитель дает характеристику поведенческих особенностей ребенка, указывает на его учебные и личностные достижения, предлагает рекомендации для закрепления успехов и преодоления препятствий, обозначает существующие возможности выбора у ребенка и семьи в отношении продвижения по образовательному маршруту, а также возможные варианты взаимодействия школы и семьи. Практика написания писем позволяет семье получать поддержку в вопросах воспитания ребенка и сохранять возможность управления образовательным процессом через осознанный выбор.

Проект «Родительский час» представляет собой цикл встреч, бесед, мастер-классов, лекций, уроков и экскурсий, которые для детей проводят

родители. Эта форма взаимодействия направлена на вовлечение семьи в жизнь школы, позволяет родителю понять позицию учителя, а школе – использовать потенциал родителей для расширения образовательного пространства детей. Кроме того, школа органично включена в культурно-образовательное пространство Санкт-Петербурга: музеи, театры, библиотеки, архитектурные ансамбли и иные объекты городской среды становятся естественным продолжением школьного пространства и используются как образовательный ресурс.

Если в рамках проекта «Родительский час» родитель занимает позицию транслятора профессионального и жизненного опыта, то в ходе публичного зачета он оказывается в роли наблюдателя, эксперта и одновременно заинтересованного соучастника, оценивающего результат совместных усилий школы и семьи. Таким образом, публичный зачет становится своеобразной точкой сборки всех предшествующих форм взаимодействия: здесь становятся видимыми и успехи ребенка, и профессионализм педагога, и вклад семьи в образовательный процесс.

Публичный зачет в школе «Унисон» обладает выраженным аксиологическим потенциалом, поскольку создает ситуацию открытости и прозрачности оценивания, снимая характерное для многих семей недоверие к школьной системе контроля знаний. Родители получают возможность непосредственно наблюдать, как их ребенок проявляет себя в учебной ситуации, каков уровень его подготовки в сравнении с одноклассниками, насколько эффективны применяемые учителем методики. Важно подчеркнуть, что родители при этом не остаются пассивными зрителями: они задают вопросы, высказывают оценочные суждения, участвуют в обсуждении результатов. Публичный зачет позволяет каждой семье увидеть собственного ребенка «крупным планом», в ситуации интеллектуального напряжения и публичного признания его достижений. Тем самым данная форма работы способствует укреплению доверия между семьей и школой, формированию

единого ценностно-смыслового поля в отношении целей и результатов образования.

В 2021 году для родителей школы был составлен «путеводитель» – сборник статей, знакомящий семьи с обозначенными выше практиками школы [24]. В этот сборник вошли статьи, написанные при участии «унисоновцев» – учителей, родителей и учеников школы – ярким и живым языком. При поступлении в школу каждая семья получает эту книгу, чтобы познакомиться со способами взаимодействия семьи и школы и по-настоящему «войти в «Унисон». Традиция издания сборников, аккумулирующих педагогические и воспитательные практики школы, продолжилась в 2022 и 2023 годах: увидели свет сборники статей «Школа выбора» [28] и «Школа: время выбирать» [29], написанные учителями школы под научным руководством О.Е. Лебедева.

Проанализировав состояние взаимодействия семьи и школы в ОАНО «ШКОЛА «УНИСОН», можно констатировать, что учреждение обладает богатым и разнообразным опытом партнерства с родителями, который накоплен за многие годы и зафиксирован в ряде инновационных проектов. Школа целенаправленно выстраивает отношения с семьями, используя широкий спектр инструментов: от индивидуальных собеседований и писем родителям до родительско-педагогических сессий и публичных зачетов. Более того, руководство школы демонстрирует рефлексивную позицию, инициируя научные исследования проблем взаимодействия с семьей и публикуя сборники, обобщающие накопленный опыт. Все это свидетельствует о высоком уровне осознания важности партнерства с семьей и наличии системной работы в данном направлении.

Однако, несмотря на наличие этих передовых практик, в самой школе, по результатам упомянутого выше исследования Высшей школы экономики [6], были диагностированы проблемы «потери качества контакта с семьей». Этот факт указывает на существование серьезного противоречия: с одной стороны, декларируется и реализуется множество форм взаимодействия, с другой – фиксируется снижение качества взаимодействия семьи и школы и,

как следствие, уровня удовлетворенности родителей. Анализ используемых инструментов показывает, что большинство из них, при всей их ценности (индивидуальные собеседования, письма, РПС), могут носить эпизодический или периодический характер. Даже такой сильный инструмент, как публичный зачет, являясь точкой сборки совместных усилий, не обеспечивает системного и непрерывного характера коммуникации. Таким образом, возникает противоречие между накопленным, но фрагментарным опытом и острой необходимостью в целостной, процессной модели, которая бы объединила разрозненные инициативы в единую систему, гарантирующую высокое качество взаимодействия на всех этапах сотрудничества семьи и школы.

Это противоречие и обуславливает главную проблему: несмотря на признание важности партнерства и наличие инновационных практик, в школе отсутствует системная модель коммуникативно-ориентированной образовательной среды, которая позволяла бы не только успешно применять отдельные инструменты, но и обеспечивала бы устойчивую вовлеченность родителей и высокий уровень их удовлетворенности. Используемые практики, будучи эффективными по отдельности, не интегрированы в единый процесс, охватывающий все этапы жизненного цикла семьи как партнера школы – от момента потенциального интереса до завершения обучения. Следовательно, задача заключается в необходимости разработки и внедрения такой модели, которая, опираясь на уже существующий в школе «Унисон» богатый опыт, смогла бы систематизировать его и создать условия для повышения вовлеченности и удовлетворенности родителей.

2.2 Описание организационно-педагогической модели коммуникативно-ориентированной образовательной среды

Разработанная модель коммуникативно-ориентированной образовательной среды базируется на культурно-историческом и деятельностном подходах, разработанных в трудах Л.С. Выготского и В.В. Рубцова. Согласно этим подходам, развитие личности происходит не

изолированно, а через включение обучающегося в совместную деятельность и коммуникацию с другими людьми. В данной модели коммуникативно-ориентированная образовательная среда понимается не как статичная совокупность материально-технических ресурсов, а как специально спроектированная система условий, организующих взаимодействие всех участников образовательного процесса – педагогов, обучающихся и их родителей – вокруг главной задачи развития личности ребенка. Ключевым механизмом, запускающим и поддерживающим это развитие, выступает диалогическое взаимодействие, в котором родитель признаётся не внешним контролёром успеваемости и не пассивным получателем информации от школы, а полноправным партнёром, соавтором образовательной программы и активным субъектом наряду с педагогом и учеником.

В основу модели положены пять принципов, каждый из которых был операционализирован при проектировании конкретных механизмов и инструментов. Принцип **субъектности** означает, что каждый участник – педагог, родитель и обучающийся – рассматривается как активный деятель, способный к целеполаганию, рефлексии и самостоятельным действиям, а не как пассивный получатель информации или исполнитель внешних требований. Принцип **партнёрства** фиксирует переход от иерархической модели «школа управляет – родитель подчиняется» к модели «триумvirата», где три стороны (педагог – обучающийся – родитель) согласованно распределяют цели, зоны ответственности и способы взаимодействия. Принцип **прозрачности** требует обеспечения семье доступа к актуальной информации о ходе и результатах образовательного процесса, включая текущую успеваемость, расписание, события школы и, что особенно важно, индивидуальные договорённости по итогам встреч. Реализация этого принципа стала возможной благодаря внедрению в школе единой электронной платформы, которая выступила технологической основой для централизованной прозрачной коммуникации. Принцип **рефлексивности** предполагает, что любая значимая форма взаимодействия (будь то

индивидуальное собеседование или родительско-педагогическая сессия) обязательно включает этап обсуждения не только достигнутых образовательных результатов, но и самого процесса взаимодействия: распределения ролей, способов совместной работы, возникших трудностей и вклада каждого участника в общий итог. Наконец, принцип **событийности** требует превращения ключевых форм взаимодействия – родительско-педагогических сессий, публичных зачетов, индивидуальных собеседований – в совместно проживаемые и эмоционально значимые события, которые объединяют детей и взрослых в общем ценностно-смысловом пространстве.

Структурно модель включает три компонента, традиционно выделяемых в работах В. А. Ясвина: пространственно-предметный, социальный и психодидактический. В разработанной модели ключевые изменения затронули прежде всего социальный и психодидактический компоненты, поскольку именно они отвечают за качество коммуникации и содержательное наполнение взаимодействия. Пространственно-предметный компонент представлен, во-первых, организацией физического пространства школы для обсуждения (мобильная мебель, зоны для обсуждения), а во-вторых – цифровой средой, а именно внедрённой электронной платформой, обеспечивающей доступ родителей к информации и обратную связь. Социальный компонент является центральным в модели и предполагает переход от монологической модели общения (школа информирует, родитель принимает информацию) к диалогической, в которой активное участие принимают все три стороны. Ранее ребёнок часто оставался пассивным участником взаимодействия между педагогами и родителями – информация о его успехах и трудностях обсуждалась взрослыми без его непосредственного включения в диалог. В новой модели нормативно закрепляется обязательное присутствие обучающегося на индивидуальных собеседованиях (начиная с 5-го класса), где он выступает не как объект обсуждения, а как полноправный субъект, представляющий свою точку зрения, участвующий в анализе достижений и формулировании задач на следующий учебный период.

Психодидактический компонент связан с содержанием и методами взаимодействия. Главным нововведением здесь стала большая регламентированность форм и периодичности встреч. Ранее формы взаимодействия были разнообразны, но их применение и качество проведения во многом зависели от инициативы и личных усилий конкретного педагога. В рамках модели разработаны и зафиксированы во внутришкольном положении единые стандарты подготовки и проведения родительско-педагогических сессий, индивидуальных собеседований и публичных зачетов. Это означает, что каждая форма имеет чётко описанные цели, структуру, ожидаемые результаты и критерии эффективности, что исключает ситуативность и обеспечивает преемственность взаимодействия на всех этапах обучения ребенка в школе.

Социальный компонент модели детализируется через описание позиций каждого участника в триаде «учитель – ученик – родитель» в логике идей В.В. Рубцова. В разработанной модели учитель перестаёт быть исключительно транслятором знаний и источником оценок; он становится организатором развивающей среды, модератором диалога, проектировщиком совместных действий и носителем культурных способов мышления. Учитель не только выставляет отметки, но и объясняет динамику развития ученика, предлагает родителям конкретные способы создания поддерживающей среды дома, приглашает их к участию в школьных проектах и, что особенно важно, фиксирует обратную связь на электронной платформе, делая её доступной для всех сторон. Родитель таким образом освобождается от позиции контролёра и занимает позицию партнёра. Он поддерживает самостоятельность ребенка, обсуждает с ним процесс обучения, а не только оценки, информирует педагога о своих наблюдениях за развитием ребёнка вне школы, активно участвует в рефлексии на индивидуальных собеседованиях и вносит вклад в жизнь класса и школы через проекты «Родительский час» и работу в качестве независимого эксперта на публичных зачетах. Наконец, ребёнок в этой триаде выступает центральным субъектом. Он не является пассивным объектом педагогических

воздействий, а самостоятельно ставит образовательные цели, участвует в публичной презентации своих достижений, обсуждает свои успехи и трудности на индивидуальных собеседованиях, принимает участие в выборе образовательного маршрута и даёт обратную связь школе и семье. Такое перераспределение ролей создаёт ситуацию, в которой среда становится развивающей именно благодаря согласованным действиям взрослых, направленным на поддержку детской самостоятельности.

Для перехода от стихийно сложившихся, хотя и разнообразных практик взаимодействия к системной модели потребовалось внесение изменений в нормативную, организационную и технологическую инфраструктуру школы. Конкретные формы взаимодействия, реализуемые в рамках модели, также претерпели изменения по сравнению с предшествующей практикой. Индивидуальные собеседования ранее проводились преимущественно в формате «учитель – родитель», обучающийся часто отсутствовал, и информация о нём обсуждалась без его участия. В новой модели обязательное присутствие ребёнка (с 5-го класса) закреплено нормативно; собеседование строится как совместное обсуждение достижений, трудностей и постановка задач на следующий период, а все договорённости фиксируются на электронной платформе с доступом для всех трёх сторон. Родительско-педагогические сессии, которые раньше проводились эпизодически и без жёсткой регламентации, теперь имеют чёткую периодичность (один раз в триместр) и фиксированную структуру: они посвящены не только актуальным темам образования, но и выработке проектных решений, причём родители выступают не просто слушателями, а модераторами и экспертами. Письма родителям ранее адресовались только семье и не предполагали обратной связи от ученика. В новой модели копия письма прикрепляется в личный кабинет обучающегося на электронной платформе с возможностью комментирования, что превращает письмо из одностороннего отчёта в инструмент диалога. Договор с семьёй, носивший ранее стандартный характер и не детализировавший коммуникацию, дополнен пунктами о совместной

деятельности, обязательном участии ребенка в собеседованиях и использовании электронной платформы. Электронная платформа, отсутствовавшая ранее (взаимодействие велось через мессенджеры и электронную почту), стала единым центром коммуникации, фиксации договорённостей и обратной связи, что позволило преодолеть разрозненность и несистемность общения.

Внедрение единой электронной платформы стало важнейшим технологическим нововведением. До этого момента школа использовала разрозненные каналы связи – электронную почту, мессенджеры, личные встречи, – что не позволяло систематизировать обращения родителей, фиксировать достигнутые договорённости и отслеживать динамику вовлечённости каждой семьи. Внедрённая в рамках проекта электронная платформа выполняет несколько ключевых функций. Во-первых, она обеспечивает централизованное информирование родителей о текущих событиях школьной жизни, изменениях в расписании, результатах проверочных и диагностических работ. Во-вторых, на платформе реализован механизм обратной связи по письмам родителям: каждая семья может оставить комментарий, задать уточняющий вопрос учителю или классному руководителю, и этот диалог сохраняется в истории, становясь доступным для последующего анализа. В-третьих, платформа даёт доступ обучающимся к разделу «Мои достижения», где они могут просматривать свои результаты, оставлять комментарии и тем самым становиться активными участниками обсуждения собственного прогресса. В-четвёртых, на платформе фиксируются все значимые договорённости, достигнутые по итогам индивидуальных собеседований, с обеспечением доступа к этой информации всех трёх сторон (педагога, родителя и обучающегося). Переход от несистемного использования мессенджеров к единой цифровой среде, где накапливается и хранится полная история коммуникаций каждой семьи со школой, кардинально повышает прозрачность образовательного процесса и создаёт основу для адресной работы с запросами разных категорий родителей.

Заключительным шагом стала институционализация взаимодействия – его закрепление во внутренних нормативных документах. Ранее практики работы с родителями (индивидуальные собеседования, родительско-педагогические сессии, письма семьям) были закреплены конвенционально, то есть существовали как устоявшиеся традиции и локальные инициативы, но не имели жёсткой нормативной фиксации и единых стандартов. В рамках проектирования модели в договор с семьёй были внесены изменения, прямо фиксирующие право и обязанность сторон участвовать в совместном планировании образовательного маршрута ребенка, регулярно посещать индивидуальные собеседования с обязательным присутствием обучающегося (начиная с 5-го класса) и использовать электронную платформу для оперативного обмена информацией. Аналогичные изменения были внесены в трудовые договоры педагогических работников: в должностные обязанности учителей добавлен пункт о регулярном участии в родительско-педагогических сессиях, подготовке качественных характеристик для писем родителям и фиксации обратной связи на электронной платформе. Для координации всей этой работы была институционально закреплена должность «руководитель образовательной программы», в чьи полномочия вошли сбор и анализ запросов семей, организация индивидуальных собеседований, контроль своевременности обратной связи и мониторинг удовлетворённости родителей. Кроме того, было разработано и принято внутришкольное Положение о взаимодействии семьи и школы, в котором детально регламентированы периодичность, форматы проведения и критерии эффективности всех форм взаимодействия – от родительских часов до публичных зачетов. Таким образом, ранее неформализованное и во многом зависящее от личной инициативы педагогов взаимодействие получило системную нормативную основу. Наглядная схема разработанной организационно-педагогической модели коммуникативно-ориентированной образовательной среды представлена на рисунке 1.



Рисунок 1 – Организационно-педагогическая модель коммуникативно-ориентированной образовательной среды

Внедрение разработанной модели осуществлялось в соответствии с дорожной картой (рисунок 2), охватывающей период подготовки и внедрения ключевых изменений.

Дорожная карта проекта "Модель коммуникативно-ориентированной среды"

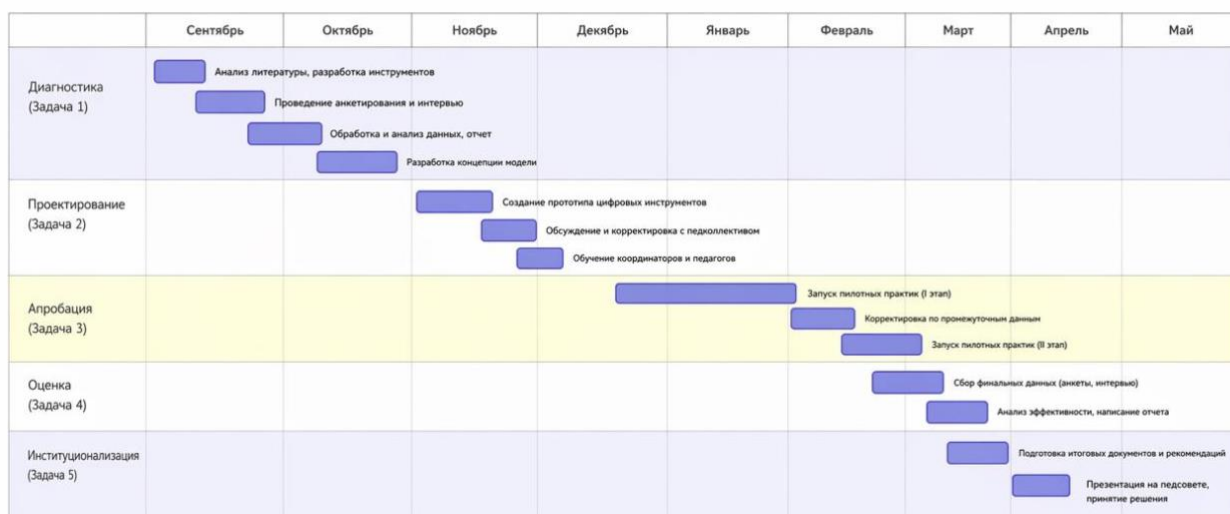


Рисунок 2 – Дорожная карта проекта

Логика дорожной карты включала шесть последовательных этапов. На диагностическом этапе был проведён анализ литературы и существующей практики, разработан инструментарий для оценки удовлетворённости и вовлечённости родителей, а также проведено первичное анкетирование и интервью, сформировавшее базу для последующего сравнения. Этап проектирования предполагал разработку концепции модели, детальное описание структуры взаимодействия, определение периодичности и форматов мероприятий, а также подготовку проектов изменений в договор с семьёй, трудовые договоры педагогов и внутришкольного положения о взаимодействии семьи и школы. Апробация была разделена на два этапа. В ходе первого этапа были запущены пилотные практики: внедрена электронная платформа, проведены первые родительско-педагогические сессии с участием родителей в качестве экспертов и индивидуальные собеседования с обязательным присутствием обучающихся. После сбора промежуточных данных и внесения необходимых корректировок начался второй этап апробации, в ходе которого нововведения были масштабированы на всех участников образовательного процесса и закреплены в обновлённых нормативных документах. Завершающими этапами стали оценка эффективности (сбор финальных данных, сравнение показателей «до – после», подготовка аналитического отчёта) и институционализация (утверждение изменений на педагогическом совете, официальное принятие положения, трансляция опыта). Такая последовательность позволила обеспечить системный подход к внедрению модели, сочетая оперативную коррекцию на пилотных этапах с нормативным закреплением результатов.

Детализированное описание каждого этапа представлено в таблице 2 «Этапы внедрения организационно-педагогической модели коммуникативно-ориентированной образовательной среды».

Таблица 2 – Этапы внедрения организационно-педагогической модели коммуникативно-ориентированной образовательной среды

Этап	Содержание работ	Связь с описанными в работе мероприятиями
Диагностика	Анализ литературы, разработка инструментария, проведение анкетирования и интервью с родителями, обработка данных, подготовка аналитического отчёта	Формирование базы для сравнения «до – после»
Проектирование	Разработка концепции модели, проектирование структуры взаимодействия, определение форм и периодичности мероприятий, подготовка проектов нормативных документов (изменений в договор с семьёй, трудовые договоры, положение о взаимодействии), разработка технического задания на электронную платформу	Создание нормативной и организационной основы для внедрения
Апробация	Запуск пилотных практик: внедрение электронной платформы, проведение первых родительско-педагогических сессий и индивидуальных собеседований с участием детей, запуск проекта «Родительский час» и публичных зачётов в новом формате. Сбор промежуточных данных, корректировка инструментов	Отработка ключевых форм взаимодействия, выявление «узких мест»
Оценка	Сбор финальных данных (анкетирование, интервью, анализ активности на электронной платформе), сравнение показателей «до – после», анализ эффективности, подготовка отчёта	Доказательство результативности модели

Этап	Содержание работ	Связь с описанными в работе мероприятиями
Институционализация	Утверждение изменений в договоре с семьёй и трудовых договорах педагогов, принятие Положения о взаимодействии семьи и школы, презентация результатов на педагогическом совете, трансляция опыта	Закрепление модели в нормативной базе школы

Разработанная модель не отрицает и не отменяет тот богатый опыт взаимодействия с семьёй, который уже накоплен школой «Унисон» за многие годы её существования. Напротив, такие практики, как родительские часы, публичные зачеты, письма родителям и родительско-педагогические сессии, благодаря разработке модели сохраняются и получают дополнительный импульс к развитию.

Новизна модели заключается в том, что она систематизирует и усиливает существующий опыт за счёт четырёх ключевых нововведений. Во-первых, происходит нормативное закрепление прав, обязанностей и ожиданий всех сторон через обновлённый договор с семьёй, изменения в трудовых договорах педагогов и разработку внутришкольного Положения о взаимодействии. Во-вторых, в диалог о результатах обучения и образовательных перспективах ребёнка обязательно включается сам обучающийся, который перестаёт быть пассивным объектом обсуждения и становится активным субъектом. В-третьих, внедряется единая электронная платформа, которая служит технологической основой для прозрачной, фиксируемой и анализируемой коммуникации. В-четвёртых, вводится большая регламентированность форм и периодичности взаимодействия, что позволяет преодолеть ситуативность и фрагментарность и обеспечить процессную целостность взаимодействия с семьёй – от первичного знакомства со школой до подведения итогов учебного периода. В отличие от

предшествующего состояния, когда взаимодействие во многом держалось на личной инициативе отдельных педагогов и активных родителей и носило фрагментарный характер, созданная модель позволила обеспечить системность и непрерывность партнёрства семьи и школы.

2.3 Оценка эффективности модели

Для оценки эффективности разработанной модели были определены два показателя: удовлетворённость родителей взаимодействием со школой и вовлечённость родителей. Выбор этих показателей в качестве ключевых обусловлен как теоретическими основаниями, так и практическими задачами проектирования коммуникативно-ориентированной образовательной среды.

С теоретической точки зрения данный выбор опирается на работы В.В. Рубцова, который доказывает, что развитие личности в образовательной среде опосредовано качеством социального взаимодействия её участников. В рамках культурно-исторического подхода коммуникация выступает не вспомогательным механизмом, а центральным условием присвоения культурных способов действия. Следовательно, эффективность коммуникативно-ориентированной среды не может быть измерена академическими результатами учащихся; она должна оцениваться через то, насколько полно все субъекты (включая родителей) включены в совместную деятельность и насколько они удовлетворены её организацией. Удовлетворённость в данном случае выступает индикатором того, в какой мере среда отвечает базовым потребностям семьи в признании, уважении, партнёрстве и понимании, а вовлечённость - показателем реального участия родителей в тех формах совместной деятельности, которые и составляют основу коммуникативно-ориентированной среды.

С практической точки зрения выбор этих показателей был продиктован запросами базами проектирования – школы «Унисон». В ходе диагностического этапа, включавшего глубинные интервью с администрацией

и педагогами, было выявлено, что руководство школы связывает перспективы развития образовательной организации именно с повышением качества взаимодействия с семьёй. При этом проблемным полем было названо не отсутствие форм взаимодействия, а их фрагментарность и неравномерная вовлечённость в них разных категорий родителей. Таким образом, измерение вовлечённости позволяло проверить, удалось ли перевести взаимодействие из разряда эпизодического в системное, а измерение удовлетворённости – оценить, насколько эти системные изменения воспринимаются родителями как позитивные и соответствующие их ожиданиям.

Кроме того, удовлетворённость и вовлечённость образуют взаимодополняющую пару показателей, позволяющую избежать односторонних выводов. Возможна ситуация, когда вовлечённость высокая, но удовлетворённость низкая (родители участвуют, но испытывают дискомфорт, давление или формализм). И наоборот: удовлетворённость может быть высокой при минимальной вовлечённости (родители довольны, но остаются пассивными потребителями услуг). Только одновременный рост обоих показателей свидетельствует о достижении того уровня партнёрства, при котором семья не только довольна качеством взаимодействия, но и готова вкладывать собственные усилия в его поддержание. В этом смысле выбранные показатели работают как «система двух индикаторов», обеспечивающая валидность разработанной модели.

Поскольку настоящее исследование имело пилотный характер и было направлено на первичную проверку разработанной модели на ограниченной выборке (одна школа, 87 семей), для анализа данных использовались исключительно методы описательной статистики. Основной задачей являлось не подтверждение строгих статистических гипотез, а фиксация направления и выраженности изменений показателей удовлетворённости и вовлечённости родителей на малой выборке, что полностью соответствует целям пилотной апробации.

Для оценки удовлетворённости родителей взаимодействием со школой было организовано исследование с дизайном «до – после» (pre-test / post-test). Первичный замер был осуществлён в сентябре до начала внедрения каких-либо изменений; контрольный замер – по завершении апробации модели в апреле. Сравнение средних баллов по каждому из трёх параметров, а также анализ качественных ответов позволили оценить результативность модели. В качестве метода сбора данных использовался панельный ежемесячный онлайн-опрос (Приложение 1), позволяющий фиксировать не только абсолютные значения показателей на ключевых этапах (до внедрения модели и после завершения её апробации), но и их помесечную динамику в ходе реализации проекта. Оценка удовлетворённости проводилась в два этапа с использованием двух взаимодополняющих инструментов: онлайн-мониторинга и серии глубинных полуструктурированных интервью. Такой подход позволил получить как количественные данные, пригодные для статистического анализа, так и качественную информацию, раскрывающую причины тех или иных оценок.

Мониторинг удовлетворённости родителей позволял отслеживать динамику изменений и оперативно реагировать на возникающие проблемы. Ссылка на анкету рассылалась родителям в последнюю пятницу каждого месяца посредством мессенджера, ее заполнение занимало у респондентов не более одной минуты. Такой выбор периодичности обусловлен необходимостью фиксировать влияние конкретных школьных событий на удовлетворённость семей: анкетирование, проводимое сразу после родительско-педагогической сессии или публичного зачёта, позволяло оценить, насколько эти мероприятия отвечают запросам родителей. Анкета включала три закрытых вопроса, оцениваемых по шкале Ликерта от 1 до 5, где 1 означало «совершенно не удовлетворён», а 5 – «полностью удовлетворён». Первый вопрос касался удовлетворённости информационной открытостью школы и удобством получения информации, второй – качества обратной связи от педагогов и администрации, третий представлял собой классический

вопрос об индексе потребительской лояльности NPS: «Какова ваша общая готовность рекомендовать школу друзьям и знакомым?». Кроме цифровых оценок, в анкете предусматривалось одно открытое поле с формулировкой «Что можно улучшить во взаимодействии семьи и школы?», что позволяло собирать не только количественные, но и качественные данные. Участие в мониторинге было добровольным и анонимным; в среднем ежемесячный охват составлял 65–70% от общего числа семей. Результаты обрабатывались автоматически с помощью встроенных средств опросного сервиса, после чего по каждому из трёх вопросов вычислялись среднемесячные баллы. Динамика этих показателей наносилась на линейный график, что позволяло визуально отслеживать влияние конкретных мероприятий: например, рост удовлетворённости обратной связью после внедрения регламентированных индивидуальных собеседований или повышение готовности рекомендовать школу после успешно проведённого публичного зачёта. Открытые ответы регулярно анализировались методом контент-анализа: все предложения группировались по тематическим категориям, наиболее часто повторяющиеся запросы становились предметом обсуждения на административных совещаниях и включались в план дальнейших улучшений. Такой подход позволял сочетать оперативность мониторинга с глубиной понимания реальных проблем и ожиданий семей.

Параллельно с анкетированием были проведены глубинные полуструктурированные интервью с 12 родителями, отобранными по принципу максимальной вариативности: в выборку вошли родители детей разных возрастов (от 5-го до 11-го класса), родители с разным уровнем активности (от членов Совета родителей до тех, кто редко посещает школьные мероприятия), а также родители, чьи дети учатся в школе первый год и те, чьи дети обучаются здесь несколько лет (Приложение 2). Каждое интервью длилось от 30 до 60 минут, все беседы записывались на диктофон с согласия участников, после чего были расшифрованы и подвергнуты контент-анализу. Процедура контент-анализа включала несколько последовательных шагов. На

первом шаге исследователь и независимый эксперт (один из педагогов школы, не участвовавший в проведении интервью) независимо друг от друга ознакомились с транскриптами интервью и выделили в них значимые смысловые единицы – высказывания, содержащие оценку какого-либо аспекта взаимодействия со школой. На втором шаге была проведена первичная кодификация: каждому высказыванию присваивалась метка, отражающая его содержание (например, «скорость ответа на сообщение», «понятность информации о результатах ребёнка», «удобство записи на собеседование»). На третьем шаге все полученные метки были сгруппированы в более крупные категории, которые, в свою очередь, были соотнесены с заранее определёнными индикаторами удовлетворённости: коммуникативная доступность, качество обратной связи, ощущение партнёрства, учёт индивидуальных особенностей и общая удовлетворённость. По каждой категории фиксировалось количество упоминаний, а также соотношение позитивных, нейтральных и негативных оценок. Расхождения в кодировке между двумя экспертами обсуждались и разрешались путём достижения консенсуса. Такой подход позволил не только количественно оценить частоту упоминания тех или иных проблем, но и выявить неочевидные запросы родителей, которые не могли быть зафиксированы закрытыми вопросами анкеты.

Исходный замер (N=87) показал, что распределение родителей по уровням удовлетворённости имеет перекошенную структуру с преобладанием средних и низких оценок. Низкий уровень удовлетворённости (средний балл ниже 2 по пятибалльной шкале) был зафиксирован у 23% респондентов. Эти родители в развернутых комментариях чаще всего указывали на недостаточную оперативность обратной связи («не всегда понятно, по каким вопросам и когда можно получить ответ от учителя»), неудобство согласования времени для индивидуальных собеседований («тяжело найти окно в расписании, которое подошло бы всем работающим родителям») и недостаточную прозрачность критериев оценивания образовательных

результатов. Средний уровень удовлетворённости (средний балл – от 3 до 4) демонстрировали 52% родителей; они в целом позитивно оценивали взаимодействие со школой, но указывали на отдельные «точки напряжения», такие как нерегулярность получения развёрнутой обратной связи об успехах ребёнка или недостаточное вовлечение в планирование образовательного маршрута. Высокий уровень удовлетворённости (средний балл – выше 4) до внедрения модели был лишь у 30% родителей, что свидетельствовало о наличии резерва для улучшения качества взаимодействия (рис. 3).

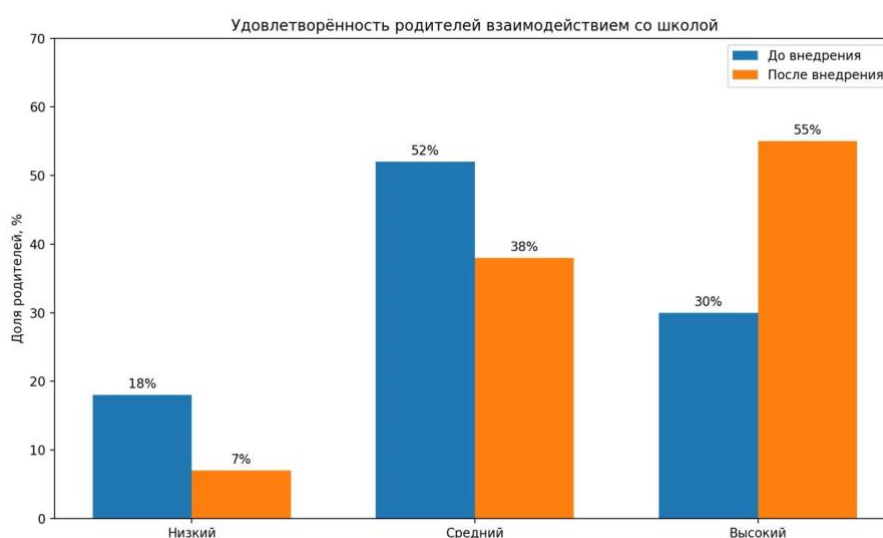


Рисунок 3 – Соотношение уровней удовлетворенности родителей до и после апробации модели

После завершения апробации модели был проведён контрольный замер (N=87, состав респондентов не изменился), результаты которого продемонстрировали существенную положительную динамику. Доля родителей с низким уровнем удовлетворённости сократилась с 18% до 7%, что означает снижение числа семей, испытывающих дискомфорт во взаимодействии со школой, почти в три раза. Средний уровень удовлетворённости снизился с 52% до 38%, что при одновременном сокращении низкого уровня свидетельствует о стабилизации позитивных оценок. Наиболее значительный рост отмечен в группе с высоким уровнем удовлетворённости: доля таких семей увеличилась с 30% до 55%, то есть

выросла почти вдвое (рис. 3). Таким образом, если до внедрения модели лишь каждый четвёртый родитель был глубоко удовлетворён взаимодействием со школой, то после реализации модели более половины родителей высоко оценивают качество сотрудничества с образовательной организацией.

Анализ открытых ответов респондентов позволил выявить факторы, обусловившие данную динамику. Родители, перешедшие из категории низкой и средней удовлетворённости в категорию высокой, в комментариях к контрольному опросу чаще всего упоминали внедрение электронной платформы, которое сделало получение информации о ребёнке более регулярным и удобным («теперь я вижу, что происходит в школе»), введение регламентированных индивидуальных собеседований с обязательным участием обучающегося («ребёнок сам рассказывает о своих успехах и трудностях, это совсем другой уровень понимания происходящего») и расширение роли родителей в родительско-педагогических сессиях, где они стали выступать не слушателями, а модераторами и экспертами. Кроме того, положительно оценивалось повышение прозрачности критериев оценивания, связанное с проведением публичных зачётов и обсуждением результатов на индивидуальных собеседованиях.

Особого внимания заслуживает динамика индекса готовности рекомендовать школу (третий вопрос анкеты, измерявший NPS). До внедрения модели средний балл по этому показателю составлял 3,2 из 5, что свидетельствовало о сдержанной лояльности родителей. Контрольный замер показал рост среднего балла до 4,3, причём доля «промоутеров» (родителей, поставивших 4-5 баллов) увеличилась с 18% до 62%. Это указывает на то, что позитивные изменения не ограничиваются удовлетворённостью текущим состоянием дел, а формируют устойчивую готовность родителей публично поддерживать школу и рекомендовать её другим семьям. Это важнейший показатель доверия и партнёрской лояльности.

Таким образом, результаты диагностики удовлетворённости демонстрируют прямую зависимость между внедрением модели

коммуникативно-ориентированной образовательной среды и ростом субъективной удовлетворённости родителей, проявляющейся в повышении оценок информационной открытости, качества обратной связи и готовности рекомендовать школу. Сокращение доли семей с низкой удовлетворённостью при одновременном двукратном увеличении доли семей с высокой удовлетворённостью подтверждает эффективность модели как инструмента системного повышения качества партнёрства семьи и школы.

Для измерения вовлечённости родителей был выбран метод, основанный на прямом учёте их участия в ключевых школьных событиях и формах взаимодействия. Поскольку на момент диагностики единая электронная платформа отсутствовала, а более ранние данные по посещаемости велись фрагментарно, было принято решение организовать целенаправленный сбор данных на протяжении одного учебного полугодия (сентябрь–декабрь). Инструмент для измерения вовлечённости родителей (ведомость учёта участия в школьных событиях) приведена в Приложении 3.

Учитывались четыре типа событий, которые были признаны наиболее репрезентативными для оценки вовлечённости. Первым типом событий стали родительско-педагогические сессии, которые проводятся один раз в триместр. Фиксировался процент родителей, присутствовавших на сессии, от общего числа семей в классе. Вторым типом – индивидуальные собеседования с классным руководителем и учителями-предметниками, которые проводятся не реже одного раза в полугодие. Учитывалось, присутствовал ли на собеседовании хотя бы один из родителей. Третьим типом – публичные зачёты (открытые мероприятия, на которых учащиеся демонстрируют свои предметные и метапредметные достижения); здесь фиксировался процент родителей, присутствовавших на зачёте того класса, в котором учится их ребёнок. Четвёртым типом стало участие в проекте «Родительский час»: учитывались родители, которые хотя бы один раз за полугодие выступили в роли ведущего (провели мастер-класс, лекцию или беседу для детей).

На основе собранных данных для каждой семьи вычислялся индивидуальный индекс вовлечённости как среднее арифметическое четырёх показателей. Например, если родитель посетил родительско-педагогическую сессию (1), пришёл на индивидуальное собеседование (1), присутствовал на публичном зачёте (1), но не участвовал в «Родительском часе» (0), его индекс составлял $(1+1+1+0)/4 = 0,75$ или 75%. Аналогичным образом вычислялся средний индекс вовлечённости для школы в целом (среднее арифметическое индивидуальных индексов всех семей) и для отдельных классов, что позволило выявить как общие тенденции, так и внутренние различия. Такой подход, основанный на прямом учёте реальных действий родителей, а не на их самоотчётах, позволил получить объективные данные, независимые от желания родителей выглядеть более активными в глазах школы.

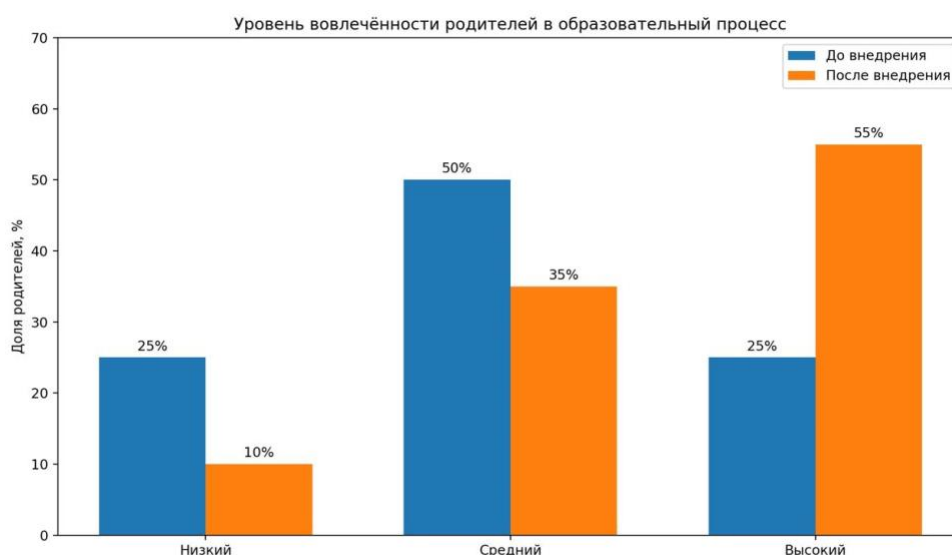


Рисунок 4 – Соотношение уровней вовлеченности родителей до и после апробации модели

Исходный замер, проведённый до начала внедрения модели, показал, что распределение семей по уровню вовлечённости характеризовалось преобладанием низких и средних показателей. Доля родителей со средним уровнем вовлечённости составила 50% от общего числа респондентов (N=87), что свидетельствовало о существовании значительной группы семей, эпизодически взаимодействовавших со школой либо ограничивавшихся формальным получением информации. Высокий уровень вовлечённости до

внедрения модели демонстрировали лишь 25% родителей – как правило, те семьи, которые взаимодействовали со школой на регулярной основе (рис. 4)

После завершения апробации модели был проведён контрольный замер (N=87, выборка не изменилась), результаты которого показали существенную положительную динамику. Доля родителей с низким уровнем вовлечённости сократилась с 25% до 10%, что означает переход 90% семей в категории среднего и высокого уровней. Наиболее значительный рост отмечен в группе с высоким уровнем вовлечённости: доля таких семей увеличилась с 25% до 55% от общего числа респондентов (рис. 4). Таким образом, если до внедрения модели лишь каждый десятый родитель демонстрировал высокую вовлечённость, то после реализации модели более половины семей стали активно и регулярно участвовать в жизни школы.

Проанализированные изменения напрямую коррелируют с внедрёнными в рамках модели изменениями. Увеличение доли родителей с высоким уровнем вовлечённости объясняется, прежде всего, введением новых регламентированных форм взаимодействия. Введение обязательного присутствия обучающегося на индивидуальных собеседованиях и, как следствие, превращение ребёнка в активного участника диалога, по-видимому, повысило субъективную значимость этих встреч для родителей. Сокращение доли семей с низкой вовлечённостью при одновременном росте доли семей со средним уровнем может быть связано с повышением доступности и прозрачности коммуникации благодаря внедрению электронной платформы, что позволило даже менее инициативным родителям поддерживать регулярный контакт со школой.

Таким образом, результаты диагностики демонстрируют прямую зависимость между внедрением модели коммуникативно-ориентированной образовательной среды и ростом объективной вовлечённости родителей, измеряемой через их реальное участие в ключевых формах взаимодействия (родительско-педагогические сессии, индивидуальные собеседования, публичные зачёты, проект «Родительский час»). Полученные данные

подтверждают эффективность модели как инструмента системной работы с семьёй.

Наряду с подтверждённой эффективностью разработанной модели, следует учитывать ряд рисков, которые могут возникать на этапах её внедрения и дальнейшего масштабирования. Эти риски были выявлены в ходе апробации и требуют системного внимания со стороны администрации школы.

Первая группа рисков связана с «человеческим фактором» и включает возможное сопротивление педагогов новым формам работы, особенно в части фиксации обратной связи на электронной платформе и регулярного участия в родительско-педагогических сессиях. Для минимизации этого риска в рамках проекта были внесены изменения в трудовые договоры педагогов, что перевело новые обязанности из разряда «добровольной инициативы» в разряд должностных обязанностей. Кроме того, ключевым условием успешного преодоления этого риска является системная методическая работа. Важно не только нормативно закрепить новые обязанности, но и постоянно сопровождать педагогов: проводить обучающие семинары по работе с платформой, обсуждать на педагогических советах сложные случаи коммуникации с родителями, создавать «копилку» успешных практик подготовки писем и проведения собеседований.

Вторая группа рисков связана с технологической составляющей – возможными сбоями в работе электронной платформы, недостаточной цифровой компетентностью отдельных родителей или педагогов. Для снижения этого риска в школе организована техническая поддержка пользователей (администратор платформы), а также проводятся индивидуальные консультации для родителей, испытывающих затруднения при работе с цифровыми инструментами.

Третья группа рисков обусловлена временными затратами: новые регламентированные формы взаимодействия (подготовка писем, проведение собеседований с обязательным участием ребёнка, фиксация договорённостей

на платформе) требуют от педагогов дополнительного времени, что при высокой учебной нагрузке может приводить к формальному отношению к новым обязанностям. Для предотвращения этого риска была пересмотрена нагрузка руководителей образовательных программ, а также автоматизированы отдельные процедуры (например, сбор характеристик для писем родителям), что сократило время на их подготовку.

Наконец, четвёртая группа рисков касается возможного снижения мотивации родителей при длительном использовании одних и тех же форматов взаимодействия, что может привести к падению вовлечённости. Для преодоления этого риска в модель заложен принцип вариативности: родителям предлагается выбор уровня и форм участия (от пассивного получения информации до активного экспертного участия), а также регулярное обновление тематики родительско-педагогических сессий и содержания писем в соответствии с актуальными запросами семей.

Перспективы развития разработанной модели связаны с несколькими направлениями. Во-первых, предполагается дальнейшее развитие функционала электронной платформы, включая автоматическую генерацию аналитических отчётов по вовлечённости каждой семьи, интеграцию с внешними образовательными сервисами и внедрение инструментов для сбора оперативной обратной связи (микроопросы после каждого значимого события). Во-вторых, планируется масштабирование модели на уровень начальной школы (в настоящее время обязательное участие ребёнка в индивидуальных собеседованиях введено с 5-го класса) с соответствующей адаптацией форм и языка коммуникации для работы с родителями младших школьников. В-третьих, целесообразна разработка системы наставничества, в рамках которой педагоги, успешно реализующие модель («педагоги-тьюторы по взаимодействию с семьёй»), будут транслировать свой опыт коллегам, в том числе за пределами школы, через публикации в профессиональных изданиях, участие в конференциях других образовательных организаций. В-четвёртых, перспективным направлением является углубление анализа

данных, накопленных на электронной платформе, с целью выявления предикторов родительской вовлечённости и удовлетворённости, что позволит перейти от реактивного управления (реагирования на возникающие проблемы) к проактивному (предупреждению снижения качества взаимодействия). Наконец, в долгосрочной перспективе модель может быть адаптирована для использования в других частных и государственных школах, заинтересованных в системном выстраивании партнёрских отношений с семьёй, с учётом их специфики (контингент родителей, материально-технические возможности, сложившиеся традиции взаимодействия). Таким образом, разработанная модель не является статичным продуктом, а представляет собой открытую систему, способную к адаптации и дальнейшему развитию в постоянно меняющихся условиях VUCA-мира.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Во второй главе были решены задачи, связанные с проектированием, внедрением и оценкой эффективности модели коммуникативно-ориентированной образовательной среды на базе ОАНО «ШКОЛА «УНИСОН» города Санкт-Петербурга. Проведённый анализ организационно-педагогических условий показал, что школа обладает институциональной устойчивостью и многолетним опытом взаимодействия с семьёй, включающим реализацию таких инновационных проектов, как «Семья и школа – контракт в интересах ребёнка» и «Совместное планирование достижений учащихся на всех ступенях школьного образования». В школе сложилась иерархия уровней интеграции родителей (от информированных до родителей-экспертов) и апробирован широкий спектр инструментов взаимодействия: индивидуальные собеседования, родительско-педагогические сессии, письма родителям, проект «Родительский час» и публичные зачёты.

Вместе с тем диагностика, проведённая на начальном этапе исследования, выявила наличие серьёзного противоречия: при всём богатстве

и разнообразии форм взаимодействия они носили фрагментарный, эпизодический характер, их применение зависело от личной инициативы конкретных педагогов, а качество взаимодействия характеризовалось потерей контакта с семьёй. Это обусловило необходимость разработки системной модели, которая объединила бы разрозненные инициативы в единую процессную модель, охватывающую все этапы сотрудничества семьи и школы.

Разработанная модель базируется на культурно-историческом и деятельностном подходах Л. С. Выготского и В. В. Рубцова, в которых развитие личности происходит через совместную деятельность и коммуникацию. В основу модели положены пять принципов: субъектность (признание каждого участника активным деятелем), партнёрство (переход от иерархической модели к «триумвирату»), прозрачность (обеспечение доступа к информации через электронную платформу), рефлексивность (обсуждение не только результатов, но и процесса взаимодействия) и событийность (превращение ключевых форм в совместно проживаемые события). Структурно модель включает три компонента (пространственно-предметный, социальный и психодидактический), причём ключевые изменения затронули социальный и психодидактический компоненты, которые в наибольшей степени влияют на качество коммуникации и содержательное наполнение взаимодействия.

Новизна модели состоит в четырёх основных изменениях по сравнению с предшествующей практикой. Во-первых, осуществлена институционализация взаимодействия: внесены изменения в договор с семьёй и трудовые договоры педагогов, разработано и принято внутришкольное Положение о взаимодействии семьи и школы, институционально закреплена должность «руководитель образовательной программы» с полномочиями по координации работы с семьями. Во-вторых, в диалог о результатах обучения обязательно включён обучающийся: начиная с 5-го класса, его присутствие на индивидуальных собеседованиях стало нормативно закреплённым, что

превращает ребёнка из пассивного объекта обсуждения в активного субъекта. В-третьих, внедрена единая электронная платформа, выполняющая функции централизованного информирования, фиксации обратной связи, хранения договорённостей и предоставления доступа обучающимся к разделу «Мои достижения». В-четвёртых, введена большая регламентированность форм и периодичности взаимодействия: родительско-педагогические сессии приобрели чёткую периодичность (один раз в триместр) и фиксированную структуру, а письма родителям стали направляться также обучающимся с возможностью комментирования.

Оценка эффективности модели проводилась по двум ключевым показателям – удовлетворённости и вовлечённости родителей, – выбор которых обоснован как теоретически (коммуникация как центральное условие развития личности в концепции В.В. Рубцова), так и практически (запрос школы на повышение качества партнёрства). Для оценки удовлетворённости использовался дизайн «до – после» (pre-test / post-test) с панельным ежемесячным онлайн-опросом (три закрытых вопроса по шкале Ликерта и одно открытое поле) и глубинными полуструктурированными интервью с последующим контент-анализом (12 родителей, отобранных по принципу максимальной вариативности). Для оценки вовлечённости использовался метод прямого учёта участия родителей в четырёх типах событий: родительско-педагогических сессиях, индивидуальных собеседованиях, публичных зачётах и проекте «Родительский час».

Результаты контрольного замера, проведённого после апробации модели, продемонстрировали выраженную положительную динамику. Доля родителей с низким уровнем удовлетворённости сократилась с 18% до 7%, а доля родителей с высоким уровнем удовлетворённости увеличилась с 30% до 55%. Индекс готовности рекомендовать школу (NPS) вырос с 3,2 до 4,3 балла, а доля «промоутеров» – с 18% до 62%. Доля родителей с высоким уровнем вовлечённости увеличилась с 25% до 55%, а доля родителей с низким уровнем вовлечённости сократилась с 25% до 10%. Качественный анализ открытых

ответов и интервью показал, что ключевыми факторами позитивной динамики стали внедрение электронной платформы (повысило регулярность и удобство получения информации), введение обязательного участия ребёнка в собеседованиях (создало «совсем другой уровень понимания происходящего») и расширение роли родителей на сессиях (переход от позиции слушателя к позиции эксперта и модератора).

Наряду с подтверждённой эффективностью в ходе исследования были выявлены риски, связанные с внедрением и функционированием модели: сопротивление педагогов новым формам работы (минимизировано через внесение изменений в трудовые договоры и организацию системной методической поддержки), технологические сбои и недостаточная цифровая компетентность участников (снижены за счёт технической поддержки и индивидуальных консультаций), повышенные временные затраты педагогов (компенсированы пересмотром нагрузки и автоматизацией отдельных процедур), а также возможное снижение мотивации родителей при длительном использовании одних и тех же форматов (преодолевается за счёт принципа вариативности и регулярного обновления содержания).

Перспективы развития модели связаны с дальнейшим совершенствованием электронной платформы (автоматическая генерация аналитических отчётов, интеграция с внешними сервисами), масштабированием на начальную школу, разработкой системы наставничества для трансляции опыта педагогам других образовательных организаций, углублением анализа накопленных данных для перехода к проактивному управлению качеством взаимодействия, а также адаптацией модели для использования в других школах, заинтересованных в системном выстраивании партнёрских отношений с семьёй.

Таким образом, разработанная и апробированная модель коммуникативно-ориентированной образовательной среды доказала свою эффективность: она не отрицает накопленный школой богатый опыт, а систематизирует и усиливает его за счёт нормативного закрепления,

включения ребёнка в процесс обсуждения образовательных результатов и проектирования, внедрения электронной платформы и регламентации форм взаимодействия. Полученные результаты подтверждают, что переход от эпизодических практик к системной, процессно-ориентированной модели позволяет не только повысить удовлетворённость родителей качеством партнёрства, но и сформировать устойчивую вовлечённость семьи в жизнь школы на всех этапах сотрудничества, а также создать основу для дальнейшего развития и масштабирования модели.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проектная работа была направлена на решение актуальной проблемы – преодоления разрыва между декларируемой значимостью партнёрства семьи и школы и существующей на практике эпизодичностью, несистемностью взаимодействия родителей и образовательной организации. Актуальность работы усиливается требованиями современного законодательства, признающего родителей полноправными участниками образовательных отношений, а также запросами частных образовательных организаций, где успешность обучения напрямую зависит от степени включённости семьи в школьную жизнь. Ключевым выводом теоретической части проектной работы стало положение о том, что подлинное партнёрство школы и семьи невозможно в рамках монологической модели «информирования»; оно требует перехода к субъект-субъектным отношениям, нормативно закреплённым и технологически обеспеченным.

Разработанная и апробированная в ходе исследования организационно-педагогическая модель коммуникативно-ориентированной образовательной среды доказала свою эффективность. Полученные результаты подтверждают, что переход от разрозненных инициатив к системной, процессно-ориентированной модели позволяет не только повысить удовлетворённость родителей качеством партнёрства, но и сформировать устойчивую вовлечённость семьи на всех этапах обучения. Обобщая опыт проектирования и внедрения модели, представляется целесообразным сформулировать методические рекомендации для образовательных организаций, заинтересованных в выстраивании системного партнёрства с семьями обучающихся.

Внедрение модели рекомендуется осуществлять в шесть последовательных этапов. Первый этап – диагностический: необходимо начать с анализа текущего состояния взаимодействия семьи и школы, проведя анонимный опрос родителей для оценки их удовлетворённости информационной открытостью, качеством обратной связи и готовности

рекомендовать школу, а также организовав глубинные интервью с родителями разных категорий для выявления «точек напряжения». Параллельно следует осуществить прямой учёт участия родителей в ключевых школьных событиях за последнее полугодие. Результаты диагностики составят базу для последующего сравнения «до – после». Второй этап – проектировочный: на основе диагностических данных разрабатывается концепция модели, определяются принципы, формы и периодичность взаимодействия, готовятся проекты нормативных документов (изменения в договор с семьёй, трудовые договоры педагогов, Положение о взаимодействии семьи и школы), формируется техническое задание на электронную платформу. Третий этап – пилотный: запускаются пилотные практики на ограниченной группе (например, в одной параллели классов), внедряется электронная платформа, проводятся первые родительско-педагогические сессии с участием родителей в качестве экспертов и индивидуальные собеседования с обязательным присутствием обучающихся (с 5-го класса), собираются промежуточные данные, выявляются «узкие места», вносятся коррективы. Четвёртый этап – масштабирование: после корректировки нововведения распространяются на всех участников образовательного процесса, вносятся утверждённые изменения в нормативные документы, закрепляется должность координатора работы с семьями (руководитель образовательной программы). Пятый этап – оценка эффективности: проводится контрольный замер удовлетворённости и вовлечённости родителей, сравниваются показатели «до – после», готовится аналитический отчёт. Шестой этап – институционализация: утверждённые изменения фиксируются во внутренних нормативных актах школы, результаты презентуются педагогическому коллективу, успешный опыт транслируется в профессиональном сообществе.

Для институционализации модели требуется внесение изменений в три ключевых документа. В договор с семьёй необходимо добавить пункты, фиксирующие право и обязанность сторон участвовать в совместном планировании образовательного маршрута ребёнка, обязательство родителей

регулярно посещать индивидуальные собеседования с участием обучающегося (начиная с 5-го класса), согласие на использование электронной платформы как основного канала оперативного информирования и фиксации договорённостей, а также ответственность сторон за выполнение принятых решений. Трудовые договоры педагогических работников следует дополнить обязанностями регулярного участия в родительско-педагогических сессиях (не реже одного раза в триместр), подготовки качественных письменных характеристик (писем родителям) с анализом достижений и трудностей обучающегося, фиксации обратной связи и договорённостей на электронной платформе, а также проведения индивидуальных собеседований с обязательным присутствием обучающегося (с 5-го класса). Внутрешкольное Положение о взаимодействии семьи и школы должно регламентировать цели, принципы и формы взаимодействия, периодичность и структуру каждой формы (родительско-педагогические сессии – один раз в триместр, индивидуальные собеседования – не реже одного раза в полугодие, письма родителям – не реже одного раза в триместр), порядок фиксации и хранения договорённостей, критерии эффективности взаимодействия, а также права и обязанности каждой из сторон. Кроме того, рекомендуется институционально закрепить должность координатора работы с семьями (например, «руководитель образовательной программы» или «тьютор по взаимодействию с семьёй») с полномочиями по сбору и анализу запросов семей, организации индивидуальных собеседований, контролю своевременности обратной связи и мониторингу удовлетворённости родителей.

Электронная платформа является технологическим ядром модели и должна обеспечивать несколько ключевых функций. Информационно-коммуникационная функция предполагает централизованное информирование родителей о текущих событиях школьной жизни, изменениях в расписании, результатах проверочных и диагностических работ, а также наличие календаря ключевых событий с возможностью записи на мероприятия. Функция обратной связи включает механизм комментирования писем родителями и

обучающимися с сохранением истории диалога и возможность задать вопрос учителю или классному руководителю с получением ответа в регламентированный срок. Функция фиксации договорённостей требует наличия раздела для каждой семьи, где фиксируются достигнутые на индивидуальных собеседованиях решения, цели на следующий период и распределение ответственности между школой, семьёй и обучающимся, причём доступ к этой информации должны иметь все три стороны. Функция поддержки субъектности обучающегося реализуется через личный кабинет ученика с разделом «Мои достижения», где он может просматривать свои результаты, оставлять комментарии и участвовать в постановке образовательных целей. Аналитическая функция обеспечивает возможность генерации отчётов по вовлечённости каждой семьи (посещаемость сессий, собеседований, публичных зачётов, участие в «Родительском часе») для выявления групп риска и адресной работы. При выборе или разработке платформы следует учитывать интуитивно понятный интерфейс для всех категорий пользователей (включая родителей с низкой цифровой грамотностью), наличие мобильной версии или приложения, защиту персональных данных и возможность интеграции с существующими школьными информационными системами.

Внедрение модели требует системной методической работы с педагогическим коллективом по нескольким направлениям. Во-первых, необходимо развитие коммуникативных компетенций: проведение тренингов по эффективной коммуникации с родителями (активное слушание, формулирование обратной связи в поддерживающем ключе, работа с возражениями) и обучение технологиям фасилитации групповых обсуждений для ведения родительско-педагогических сессий. Во-вторых, требуется освоение технологий партнёрского взаимодействия: обучение проведению индивидуальных собеседований с участием ребёнка (техники постановки вопросов, вовлечение ученика в диалог, совместное целеполагание) и освоение формата «письма родителям» как инструмента развёрнутой обратной

связи. В-третьих, необходимо повышение цифровой компетентности: обучение работе с электронной платформой (фиксация договорённостей, комментирование, генерация отчётов) и освоение инструментов дистанционной коммуникации. В-четвёртых, важно развитие рефлексивной позиции: организация регулярных педагогических советов и супервизий, на которых педагоги совместно анализируют сложные случаи взаимодействия с семьями, создание «копилки успешных практик» – базы примеров качественных писем, эффективных сценариев собеседований и сессий. Формы методической работы могут включать обучающие семинары (не реже одного раза в полугодие), мастер-классы от педагогов, успешно реализующих модель, супервизии сложных случаев с участием психолога и координатора работы с семьями, а также стажировки в школах, имеющих позитивный опыт построения партнёрства.

Перспективы дальнейшего развития модели связаны с ее масштабированием на уровень начальной школы (с адаптацией форм и языка коммуникации для работы с родителями младших школьников), разработкой системы наставничества, в рамках которой педагоги, успешно реализующие модель, будут транслировать свой опыт коллегам, углублением анализа данных, накопленных на электронной платформе, для перехода от реактивного управления к проактивному (предупреждению снижения качества взаимодействия), а также адаптацией модели для использования в государственных школах с учётом их специфики (контингент родителей, материально-технические возможности, сложившиеся традиции взаимодействия).

Таким образом, разработанная организационно-педагогическая модель коммуникативно-ориентированной образовательной среды, её нормативное, технологическое и методическое обеспечение могут быть рекомендованы администрации, педагогам и специалистам сопровождения как частных, так и государственных образовательных организаций для построения системной работы с семьями обучающихся. Внедрение модели, как показали результаты

апробации, позволяет обеспечить переход от эпизодических практик к устойчивому партнёрству, повысить удовлетворённость и вовлечённость родителей, а главное – создать условия, в которых ребёнок становится активным субъектом собственного образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ НОРМАТИВНЫХ ДОКУМЕНТОВ И ИСТОЧНИКОВ ИНФОРМАЦИИ

1. Конституция Российской Федерации от 12.12.1993 г. // КонсультантПлюс: сайт. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/ (дата обращения: 15.10.2025)
2. Закон РФ «Об образовании» от 29.12.2012 № 273-ФЗ // Законодательная база Российской Федерации: сайт. – URL: <https://zakonbase.ru/content/part/1369128> (дата обращения: 18.11.2025).
3. Семейный кодекс Российской Федерации от 29.12.1995 N 223-ФЗ (ред. от 23.03.2026, с изм. от 15.05.2026) // КонсультантПлюс: сайт. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8982/ (дата обращения: 15.10.2025)
4. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 (ред. от 22.01.2024) // Официальный интернет-портал правовой информации: сайт. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (дата обращения: 15.10.2025).
5. Об актуализации примерной рабочей программы воспитания: письмо Минпросвещения России от 18.07.2022 № АБ-1951/06 // Судебные и нормативные акты РФ: сайт. – URL: https://sudact.ru/law/print/pismo-minprosveshcheniia-rossii-ot-18072022-n-ab-195106/prilozhenie_1/razdel-2/2.2-vidy-formy-i-soderzhanie/vzaimodeistvie-s-roditeliami-zakonnymi-predstaviteliami/ (дата обращения: 15.11.2025).
6. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2030 года: проект // Госвеб: сайт. – URL: https://dou26kirov.gosuslugi.ru/netcat_files/8/53/proekt_Strategii_razvitiya_vospitaniya_v_RF_do_2030_goda.pdf (дата обращения: 20.11.2025).

7. Амелин, Д. В. Управление взаимодействием школы и семьи в практике частной образовательной организации: специальность 38.04.04 «Государственное и муниципальное управление»: выпускная квалификационная работа (магистерская диссертация) / Амелин Дмитрий Вячеславович; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». – М., 2020. – URL: <https://www.hse.ru/edu/vkr/323689173> (дата обращения: 25.10.2025).
8. Бецкой, И. И. Собрание учреждений и предписаний касательно воспитания в России обоего пола благородного и мещанского юношества, с прочими в пользу общества установлениями / И. И. Бецкой. – Санкт-Петербург, 1789. – Т. 1. – 479 с.
9. Бочарова, В. Г. Педагогика социальной работы. / В. Г. Бочарова. – М., 1994. – 208 с.
10. Вентцель, К. Н. Педагогика творческой личности: избранные труды / К. Н. Вентцель. – М., 2025. – URL: <https://urait.ru/bcode/568341> (дата обращения: 23.09.2025).
11. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. – М., 2023. – 672 с.
12. Гошин, М. Е., Пинская, М. А., Григорьев, Д. С. Формы участия родителей в образовании детей в школах разного типа / М. Е. Гошин, М. А. Пинская, Д. С. Григорьев // Социологические исследования. – 2021. – № 5. – С. 70–83.
13. Дьюи, Д. Демократия и образование / Д. Дьюи; пер. с англ. Ю. И. Турчаниновой. – М., 2000. – 382 с.
14. Каптерев, П. Ф. История русской педагогики / П. Ф. Каптерев // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 64–75.
15. Катович, Н. К. Взаимодействие семьи и школы: актуальные стратегии и формы / Н. К. Катович // Воспитание и дополнительное образование. – 2020. – № 10. – С. 3–6.

16. Леонтьева, Л. С., Марковцева, О. Ю. Метафизика педтехнологий в классическом периоде древнегреческой культуры / Л. С. Леонтьева, О. Ю. Марковцева // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1. – URL: <https://science-education.ru/en/article/view?id=17397> (дата обращения: 20.12.2025).
17. Локк, Дж. Мысли о воспитании / Дж. Локк; пер. с английского И. С. Нарского // Сочинения: в 3 т. – М., 1988. – Т. 3. – С. 405–614.
18. Луначарский, А. В. О народном образовании / А. В. Луначарский. – М., 1958. – 559 с.
19. Панов, В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В. И. Панов. – СПб, 2017. – 352 с.
20. Платон. Диалоги. / Платон; пер. с древнегреческого А. А. Тахо-Годи. – М., 2017. – 320 с.
21. Руссо, Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании / Ж.-Ж. Руссо; пер. с французского П.Д. Первов // Педагогические сочинения: в 2 т. – М., 1981. – Т. 1. – С. 19–59.
22. Слободчиков, В. И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования / В. И. Слободчиков // Вторая Российская конференция по экологической психологии: тезисы (Москва, 12–14 апреля 2000 года). – М., 2000. – С. 172–176.
23. Френе, С. Избранные педагогические сочинения / С. Френе; пер. с франц., сост., общ. ред. Б. Л. Вульфсона – М., 1990. – 304 с.
24. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М., 2001. – 365 с.
25. Войти в «Унисон». Путеводитель для замечательных родителей замечательных детей / сост. В. К. Бацын. – Иваново, 2021. – 160 с.
26. Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования / под ред. В. В. Рубцова. – М., 1996. – URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=9161> (дата обращения: 10.10.2025).

27. Методические рекомендации по организации взаимодействия образовательных организаций с семьей / Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО. – М., 2021. – URL: <https://институтвоспитания.рф/upload/medialibrary/400/8pgffgcjm3u0ktpzwwgckftwwa4nrga1.pdf> (дата обращения: 28.10.2025).
28. Потребности родителей в области воспитания детей: информационно-аналитический отчет / Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО. – М., 2025. – URL: <https://xn--80adrabb4aegksdjbaфk0u.xn--p1ai/upload/medialibrary/400/8pgffgcjm3u0ktpzwwgckftwwa4nrga1.pdf> (дата обращения: 03.02.2026).
29. Школа выбора / сост. О. А. Зеленская – Иваново, 2022. – 172 с.
30. Школа: время выбирать / сост. А. Н. Бакушина – Иваново, 2023. – 200 с.
28. Герапинович, Л. «Унисон» не сдастся! // Газета «Вести образования»: сайт. – 2021. – URL: https://vogazeta.ru/articles/2021/1/22/FIP/16260-unison_ne_sdastsya (дата обращения: 28.11.2025).
29. Дашковская, О. Семья – это лучшая школа. Часть 4 // Газета «Вести образования»: сайт. – 2022. – URL: https://edition.vogazeta.ru/articles/2022/6/2/Semejnoe_obrazovanie/20011-Semya_Eto_Luchshaya_shkola (дата обращения: 18.11.2025).
30. Жохова, А., Иванова, Е. «Сохранить невозможно, можно только создать новое»: как организовать школу за несколько дней // EdDesign Mag: сайт. – URL: https://eddesignmag.com/indikid-kak-organizovat-shkolu-zaneskolko-dnej/?related_post_from=24085 (дата обращения: 22.11.2025).
31. Круглый стол проекта Умное родительство // Центр социальной помощи семье и детям Невского района Санкт-Петербурга: официальный сайт. – URL: <https://cspsdnev.ru/news/kruglyj-stol-proekta-umnoe-roditelstvo/> (дата обращения: 20.11.2025).
32. Лицензии и документы ОАНО «Школа «Унисон» // ОАНО «Школа «Унисон»: официальный сайт. – URL: <https://unisonschool.ru/legal/documents> (дата обращения: 01.12.2025).

33. Миссия ОАНО «Школа «Унисон» // ОАНО «Школа «Унисон»:
официальный сайт. – URL: <https://unisonschool.ru/article/missiy-shkoly>
(дата обращения: 01.12.2025).
34. Навигатор для родителей и учителей: проект Института проблем
образовательной политики «Эврика». – URL:
<https://navigator.eurekacenter.ru/> (дата обращения: 25.11.2025).
35. Проект «Ответственное родительство» Невского района Санкт-
Петербурга // Центр психолого-педагогической, медицинской и
социальной помощи Невского района Санкт-Петербурга: сайт. – URL:
<http://nevapmsc.ru/nashi-proekty.html> (дата обращения: 19.11.2025).
36. Родительский клуб «Растем вместе» в рамках проекта «Ответственное
родительство» // ГБДОУ детский сад №12 Невского района г. Санкт-
Петербурга: официальный сайт. – URL: <https://12.dou.spb.ru/programma-razvitiya/576-proekt-otvetstvennoe-roditelstvo> (дата обращения:
19.11.2025).
37. Семинар для родителей «Ключи к осознанному родительству» // ГБОУ
СОШ №557 Невского района г. Санкт-Петербурга: официальный сайт. –
URL: <http://www.school557.ru/novosti/6-novosti/1147-vebinar-dlya-roditelej.html> (дата обращения: 20.11.2025).
38. Управленческая практика ГБОУ «Школа № 1288 имени Героя
Советского Союза Н.В. Троян» г. Москвы // Корпоративный
университет московского образования: сайт. – URL: <https://corp-univer.ru/rshbo-rod-sch-1288/> (дата обращения: 15.11.2025).
39. «Унисон»: инновационные проекты школы // Институт проблем
образовательной политики «Эврика»: официальный сайт. – URL:
<https://eurekanet.ru/infusion> (дата обращения: 28.11.2025).
40. Carrol, Maureen. Gymnasia and Groves. // Gardens of the Roman Empire:
website. – URL: <https://roman-gardens.github.io/id/67c1d91fc2/> (дата
обращения: 08.11.2025).

41. Lai, Simai, Wu, Wamsi. The role of parental involvement in academic achievement: an international study. – Lecture Notes in Education Psychology and Public Media – 2024. – Vol. 78. – P. 22-27. – URL: <https://lnep.ewapub.com/article/view/18655> (дата обращения: 10.12.2025).

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Еженедельное анкетирование семей на платформе Яндекс.Формы

Еженедельный замер уровня удовлетворенности

Школа «УНИСОН» стремится сделать наше сотрудничество продуктивным. Пожалуйста, ответьте на несколько вопросов о взаимодействии со школой. Анкета анонимна, заполнение займёт не более одной минуты. Ваше мнение важно для нас!

* Насколько Вы удовлетворены информационной открытостью школы и удобством получения информации о ходе обучения Вашего ребёнка?

Оцените от 1 до 5

1 2 3 4 5

* Насколько Вы удовлетворены качеством обратной связи от педагогов и администрации (оперативность, полнота, полезность)?

Оцените от 1 до 5

1 2 3 4 5

* Какова Ваша общая готовность рекомендовать школу «УНИСОН» друзьям и знакомым?

Оцените от 1 до 5 (где 1 - определённо не рекомендую, 5 - определённо рекомендую)

1 2 3 4 5

* Что, на Ваш взгляд, можно улучшить во взаимодействии семьи и школы?

Рисунок 1.1 – Анкета, которая еженедельно рассылалась респондентам для замера уровня удовлетворенности взаимодействием со школой

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Гайд полуструктурированного интервью с родителями

Цель интервью: выявление субъективных оценок родителей в отношении взаимодействия со школой, их удовлетворённости коммуникацией, качеством обратной связи, ощущением партнёрства, а также сбор предложений по улучшению взаимодействия.

Метод: полуструктурированное интервью (длительность 30–60 минут).

Выборка: 12 родителей, отобранных по принципу максимальной вариативности (разный возраст детей, разный уровень активности, разный стаж обучения ребёнка в школе).

Обработка: аудиозапись – расшифровка – контент-анализ (кодирование, группировка в категории, подсчёт упоминаний).

Вводная часть

Здравствуйте, [имя]. Меня зовут [ФИО], я представляю исследовательскую группу школы «Унисон». Мы проводим исследование, направленное на улучшение взаимодействия с семьями. Мне очень важно услышать Ваше мнение: как Вы оцениваете общение со школой, что Вам помогает, а что, возможно, вызывает трудности. Интервью займёт около 30–40 минут. С Вашего разрешения я запишу его на диктофон, чтобы ничего не упустить. Все высказывания будут анонимны и использованы только в обобщённом виде для улучшения работы школы. Вы можете в любой момент пропустить вопрос или прервать интервью.

1. Сколько лет Ваш ребёнок (дети) учится в школе «УНИСОН»? В каком он (они) классе (классах)?
2. Насколько активно Вы обычно участвуете в школьной жизни (родительские собрания, мероприятия, часы)? Почему?

Основной блок вопросов (по индикаторам удовлетворённости)

Блок 1. Коммуникативная доступность

3. По каким каналам (мессенджеры, электронная почта, личные встречи, платформа) Вы обычно общаетесь со школой? Какой канал для Вас наиболее удобен и почему?
4. Насколько быстро и удобно Вы можете получить ответ на свой вопрос от учителя или администрации? Можете привести недавний пример?

5. Как Вы оцениваете информирование школы о текущих событиях, изменениях в расписании, мероприятиях? Насколько эта информация для Вас доступна и понятна?

Блок 2. Качество обратной связи

6. Как часто и в каком виде Вы получаете обратную связь об успехах и трудностях Вашего ребёнка? Достаточно ли этой информации, чтобы понимать картину его обучения?
7. Насколько Вам понятны критерии оценивания и требования к результатам обучения? Обсуждаются ли они с Вами и/или с ребёнком?
8. Что для Вас важнее – текущие отметки или развёрнутая характеристика прогресса ребёнка?

Блок 3. Ощущение партнёрства

9. Были ли в этом учебном году ситуации, когда Ваше мнение или предложение было учтено школой при организации учебного процесса или внеурочной деятельности? Расскажите об этом подробнее.
10. Как Вы относитесь к практике, когда на индивидуальных собеседованиях обязательно присутствует ребёнок и говорит о своих успехах и трудностях? Как это влияет на Ваше понимание происходящего?
11. Вы участвовали в родительско-педагогических сессиях? В каком качестве? В чём плюсы и минусы участия?

Блок 4. Учёт индивидуальных особенностей

12. Насколько школа, на Ваш взгляд, учитывает индивидуальные особенности Вашего ребёнка (темп работы, интересы, сильные стороны, особенности характера)? Проявляется ли это в формах взаимодействия (письма, собеседования, платформа)?
13. Насколько удобно лично для Вас выстроены форматы взаимодействия (периодичность собеседований, время проведения сессий, возможность выбора)? Что можно было бы изменить?

Блок 5. Электронная платформа (задаётся, если платформа уже внедрена)

14. Пользуетесь ли Вы единой электронной платформой? Как часто? Что Вам в ней нравится, а что кажется неудобным?
15. Изменилось ли как-то Ваше взаимодействие со школой после внедрения платформы (стало ли больше прозрачности, удобства, оперативности)?

Блок 6. Публичные зачёты и «Родительский час»

16. Как Вы оцениваете формат публичных зачётов? Помогает ли он Вам увидеть реальные достижения Вашего ребёнка и понять критерии оценивания?
17. Участвовали ли Вы в проекте «Родительский час» в роли ведущего (мастер-класс, лекция, беседа)? Если да, что Вам это дало? Если нет, хотели бы попробовать? Что останавливает?

Завершающая часть

18. Что в настоящее время для Вас является самой большой трудностью или источником напряжения во взаимодействии со школой?
19. Что из того, что школа изменила в этом году (новые регламенты, платформа, собеседования с детьми, роль родителей на сессиях), оказалось для Вас самым ценным?
20. Если бы у Вас была возможность предложить одно-два изменения в нашем взаимодействии, что бы Вы предложили?
21. Если попросить Вас одним предложением или фразой описать Ваши отношения со школой сейчас — что бы Вы сказали?

Спасибо большое за уделенное время и искренние ответы! Ваше мнение очень важно для развития школы.

Таблица 2.1 – Критерии отбора респондентов (для служебного использования)

Критерий	Группы	Количество (всего 12)
Класс ребёнка	5-6 классы, 7-9 классы, 10-11 классы	по 3-4 человека из каждой параллели
Уровень активности	Члены Совета родителей / постоянные участники; эпизодически участвующие; редко или никогда не участвующие	примерно по 4 человека
Стаж обучения в школе	Первый год в школе; 2-3 года; 4 и более лет	примерно по 4 человека

Таблица 2.2 – Индикаторы для последующего контент-анализа

Индикатор	Что кодируется	Примеры меток
Коммуникативная доступность	Упоминания каналов связи, скорости ответа, удобства получения информации	«скорость ответа», «удобство мессенджера», «всё через платформу», «долго ждал ответа»
Качество обратной связи	Оценка содержания, понятности, регулярности обратной связи об успехах/трудностях	«понятность оценок», «развёрнутая характеристика», «только отметки», «обсуждали на собеседовании»

Индикатор	Что кодируется	Примеры меток
Ощущение партнёрства	Упоминания учёта мнения, совместных решений, доверия, распределения ответственности	«услышали моё предложение», «ребёнок говорит сам», «я выступал модератором», «нас не спрашивают»
Учёт индивидуальных особенностей	Оценка гибкости форматов, адаптации к ребёнку и семье	«удобное время», «индивидуальный подход», «формально»
Общая удовлетворённость	Итоговые суждения о взаимодействии, готовность рекомендовать, эмоциональные оценки	«нравится», «стало лучше», «не изменилось», «разочарован»

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Инструмент для измерения вовлечённости родителей (ведомость учёта участия в школьных событиях)

Методика расчёта: индивидуальный индекс вовлечённости семьи вычисляется как среднее арифметическое четырёх бинарных показателей (0 — не участвовал, 1 — участвовал) по формуле:

$$\text{ИВ} = (\text{РПС} + \text{ИС} + \text{ПЗ} + \text{РЧ}) / 4 \times 100\%$$

где:

РПС — посещение родительско-педагогической сессии;

ИС — явка на индивидуальное собеседование (хотя бы один из родителей);

ПЗ — посещение публичного зачёта;

РЧ — участие в проекте «Родительский час».

Уровни вовлечённости:

Низкий уровень: ИВ < 25%

Средний уровень: ИВ от 25% до 75%

Высокий уровень: ИВ ≥ 75%

Таблица 3.1 – Форма учёта вовлечённости родителей (по классам)

№	ФИО родителя (или код семьи)	Роди- тельско- педаго- гическая сессия (РПС)	Индиви- дуальное собеседо- вание (ИС)	Пуб- лич-ный зачёт (ПЗ)	Проект «Родитель- ский час» (РЧ)	Индиви- дуальный индекс вовле- чённости (ИВ)	Уро- вень
1	Семья №1	1	1	1	0	75%	Средн.
2	Семья №2	1	1	1	1	100%	Высок.
3	Семья №3	1	0	0	0	25%	Средн.
4	Семья №4	0	0	0	0	0%	Низк.
5	Семья №5	1	1	0	0	50%	Средн.
...	...	...	...	...	...	...	...
Всего по кл.	N = ____ семей	Сумма РПС / N	Сумма ИС / N	Сумма ПЗ / N	Сумма РЧ / N	Средний ИВ по классу	—

Итого по классу:

Высокий уровень: ____ семей (____%)

Средний уровень: ____ семей (____%)

Низкий уровень: ____ семей (____%)

Таблица 3.2 – Сводная ведомость учёта вовлечённости родителей (по школе)

Класс	Кол-во семей (N)	Сумма РПС	Сумма ИС	Сумма ПЗ	Сумма РЧ	Сумма ИВ по классу	Средний ИВ по классу
5-й							%
6-й							%
7-й							%
8-й							%
9-й							%
10-й							%
11-й							%
Всего по школе	ΣN = ____ семей	ΣРПС	ΣИС	ΣПЗ	ΣРЧ	Σ всех ИВ	Средний ИВ по школе = ____ %

Инструкция по заполнению

Шаг 1. Заполнение формы учёта по каждому классу

В столбцах РПС, ИС, ПЗ, РЧ проставляется 1, если событие состоялось с участием хотя бы одного родителя из семьи, и 0 – если не состоялось.

РПС (родительско–педагогическая сессия): 1 – родитель присутствовал на сессии.

ИС (индивидуальное собеседование): 1 – хотя бы один родитель присутствовал на собеседовании с классным руководителем / учителями–предметниками.

ПЗ (публичный зачёт): 1 – родитель присутствовал на публичном зачёте класса, в котором учится его ребёнок.

РЧ (родительский час): 1 – родитель хотя бы один раз за полугодие выступил в роли ведущего (мастер–класс, лекция, беседа, экскурсия).

Шаг 2. Расчёт индивидуального индекса вовлечённости (ИВ)

$$\text{ИВ} = (\text{РПС} + \text{ИС} + \text{ПЗ} + \text{РЧ}) / 4 \times 100\%$$

Пример: если родитель посетил РПС (1), пришёл на ИС (1), был на ПЗ (1), но не участвовал в РЧ (0), то $\text{ИВ} = (1+1+1+0)/4 \times 100\% = 75\%$.

Шаг 3. Определение уровня вовлечённости

Низкий: $\text{ИВ} < 25\%$

Средний: $25\% \leq \text{ИВ} < 75\%$

Высокий: $\text{ИВ} \geq 75\%$

Шаг 4. Расчёт показателей по классу

Сумма РПС / N – доля семей класса, посетивших родительско-педагогическую сессию.

Сумма ИС / N – доля семей, пришедших на индивидуальное собеседование.

Сумма ПЗ / N – доля семей, посетивших публичный зачёт.

Сумма РЧ / N – доля семей, участвовавших в «Родительском часе».

Средний ИВ по классу = (Сумма ИВ по классу) / N $\times 100\%$.

Шаг 5. Расчёт показателей по школе

Средний ИВ по школе = (Сумма всех индивидуальных индексов по школе) / (Общее число семей в школе) $\times 100\%$.

Шаг 6. Распределение по уровням

Подсчитывается количество семей с низким, средним и высоким уровнем ИВ, вычисляется процент от общего числа семей.