


Міністерство освіти і науки України
Бердянський державний педагогічний університет
кафедра педагогіки

Допущено до захисту
Завідувач кафедри
 Крістіна ПЕТРИК
«21» листопада 2025 року

ОРГАНІЗАЦІЯ ЗАЛУЧЕННЯ РОДИН УЧНІВ В ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ШКОЛЯРІВ

Кваліфікаційна робота магістра

Виконавець: здобувач другого освітнього ступеня,
групи м 205УЗО-з

Галузь знань 01 Освіта/Педагогіка

Спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки

Освітньо-професійна програма

«Управління закладом освіти»

БОЯРКО Сергій

Керівник: д. пед. н., проф. Надія ВЄНЦЕВА

Рецензент: к. пед. н., доц. Ольга СТАРОКОЖКО

РЕЦЕНЗІЯ

на кваліфікаційну роботу:

«Організація залучення родин учнів в освітній простір школярів»

здобувача другого рівня вищої освіти

групи м205УЗО-з факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв

БОЯРКО Сергій

Сучасні заклади загальної середньої освіти стають все більш відкритими для батьків, дітей і громадськості. Значна увага в них приділяється залученню до освіти школярів батьків як одному із принципово важливих чинників успішного розвитку і виховання дітей. Тим більше, що зміцнення й розвиток тісного зв'язку й взаємодії різних соціальних інститутів (заклад освіти, родина, суспільство) забезпечують сприятливі умови життя й виховання дитини, формування основ повноцінної, гармонійної особистості. У зв'язку з цим робота Боярко Сергія є актуальною та своєчасною.

У кваліфікаційній роботі чітко визначені мета, об'єкт, предмет та завдання дослідження. Структура роботи підпорядкована досягненню поставленої мети, має необхідні складові елементи: вступ, два розділи, висновки, список використаних джерел та літератури. Зміст роботи взаємопов'язаний, викладений в логічній послідовності.

Основу роботи батьківського залучення склала теоретична одновимірна модель Епштейн або Еккелс яка охоплює різноманітність участі сім'ї в освіті та розглядає батьківське залучення через дві змінні – влада (управління) та ідентичності - формує більш тонкий інструмент опису участі сім'ї в освіті.

У другому розділі роботи описуються групи батьків за ступенем їх залученості до формування освітнього простору дітей проаналізувати досвід організації процесу навчання у ситуації сімейної освіти.

Теоретична та практична значущість роботи полягає в тому, що отримані дані та висновки можуть бути застосовані для вдосконалення системи управління персоналом у загальної середньої освіти, відповідно до сучасних потреб суспільства.

За актуальністю та рівнем розкриття поставлених завдань кваліфікаційна робота Сергія Боярко може бути рекомендована до захисту і заслугове на позитивну оцінку.

Рецензент

к. пед. н., доц.



Ольга СТАРОКОЖКО

ВІДЗИВ
 на кваліфікаційну роботу
 здобувача другого рівня вищої освіти
 групи м205УЗО-з факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв
 Бердянського державного педагогічного університету
Сергія Боярко
 на тему: Організація залучення родин учнів в освітній простір школярів

Національна освіта України перебуває у процесі реформування. Інноваційні процеси торкнулися перш за все закладів загальної середньої освіти, які є одним із важливих і вирішальних етапів у житті особистості і закладають підвалини освіти впродовж життя. Педагоги закладів освіти спрямовують свої зусилля на всебічний розвиток особистості, організовують освітній процес у ЗЗСО і їхня місія надзвичайно важлива. Проте вони не єдині, хто опікується школярами. Одне з перших місць у формуванні особистості дитини займають батьки та сім'ї вихованців. В цьому контексті дослідження Сергія Боярко набуває особливої актуальності.

У роботі Боярко Сергія зроблено детальний аналіз джерел та на їх ґрунті визначено понятійно-категоріальний апарат дослідження, зокрема уточнено дефініції «батьківська залученість», «освітній простір»; виявлено особливості взаємодії батьків з системою освіти; досліджено модель батьківської залученості до формування освітнього простору школярів.

У другому розділі роботи автор ґрунтуючись на результатах експериментального дослідження описує групи батьків за ступенем їх залученості до формування освітнього простору дітей, які характеризуються: 1) відходом від школи (вибором сімейної освіти); 2) суттєвим розширенням шкільної освіти за рахунок додаткової освіти; 3) пошуком найбільш адекватної освітньої організації, зокрема приватних, авторських та інших освітніх організацій; 3) задоволеністю шкільною формою здобуття освіти.

Особливу практичну цінність мають зроблений Сергієм Боярко аналіз досвіду організації процесу навчання у ситуації сімейної освіти та описані автором групи батьків за ступенем їх залученості до формування освітнього простору дітей.

Структура кваліфікаційної роботи достатньо виважена, має всі необхідні складові елементи, підпорядкована досягненню поставленої мети і вирішенню завдань. Виконана самостійно та в повному обсязі, відповідає встановленим вимогам, побудована логічно, написана грамотно. Усі стандарти з її оформлення дотримані.

Дослідження Сергія Боярко має теоретичну і практичну цінність. Робота рекомендована до захисту і заслуговує на позитивну оцінку.

Науковий керівник
 доктор пед. наук, проф.

Надія Вєнцєва

Надія ВЄНЦЄВА

БЕРДЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет психолого-педагогічної освіти та мистецтв
Кафедра педагогіки
Напря́м (спеціальність) 011 Освітні, педагогічні науки
(шифр, найменування)

ЗАТВЕРДЖУЮ:
Завідувачка кафедри
« _____ » жовтня _____ 2024р
Крістіна ПЕТРИК _____

ЗАВДАННЯ**до кваліфікаційної роботи**

здобувача вищої освіти

Сергія Боярко

Тема кваліфікаційної роботи: «Організація залучення родин учнів в освітній простір школярів».

Керівник кваліфікаційної роботи: д.п.н., проф. Венцева Н.О

Затверджені наказом закладу вищої освіти від “ _____ ” _____ 2024 року № _____.

2. Строк подання студентом кваліфікаційної роботи: за 1 місяць до захисту.

3. Вихідні дані до роботи: тема кваліфікаційної роботи «Організація залучення родин учнів в освітній простір школярів».

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та дослідити особливості організації залучення родин учнів в освітній простір школярів.

Об’єкт дослідження: процес батьківської залученості до освіти дітей.

Предмет дослідження: організація залучення родин учнів в освітній простір школярів.

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити): 1) визначити понятійно-категоріальний апарат дослідження; 2) виявити особливості взаємодії батьків з системою освіти; 3) дослідити модель батьківської залученості до формування освітнього простору школярів; 4) описати групи батьків за ступенем їх залученості до формування освітнього простору дітей; 5) проаналізувати досвід організації процесу навчання у ситуації сімейної освіти.

5. Дата видачі завдання: 25 жовтня 2024 року.

АНОТАЦІЯ

Боярко Сергій «Організація залучення родин учнів в освітній простір школярів» – Рукопис.

Структура роботи включає вступ, два розділи, висновок, список літератури. У першому розділі розглядаються підходи до визначення поняття «освітній простір школярів». Виявляються особливості взаємодії батьків з системою освіти. Досліджується модель батьківської залученості до формування освітнього простору школярів

У другому розділі розкривається проблематика дослідження, формулюються дослідницькі питання. Описуються групи батьків за ступенем їх залученості до формування освітнього простору дітей проаналізувати досвід організації процесу навчання у ситуації сімейної освіти.

Ключові слова: батьківська залученість, освітній простір.

SUMMARY

Serhiy Boyarko "Organizing the involvement of students' families in the educational space of students "- Manuscript.

The structure of the work includes an introduction, two chapters, a conclusion, and a list of references. The first chapter examines approaches to defining the concept of "educational space of schoolchildren". The features of the interaction of parents with the education system are revealed. The model of parental involvement in the formation of the educational space of schoolchildren is studied.

The second chapter reveals the research problems and formulates research questions. Groups of parents are described according to the degree of their involvement in the formation of the educational space of children, analyze the experience of organizing the learning process in a family education situation.

Key words: parental involvement, educational space.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	8
РОЗДІЛ I ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ БАТЬКІВСЬКОЇ ЗАЛУЧЕНОСТІ ДО ФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ШКОЛЯРІВ.....	11
1.1. Понятійно-категоріальний апарат дослідження.....	11
1.2. Особливості взаємодії батьків з системою освіти.....	20
1.3. Модель батьківської залученості до формування освітнього простору школярів.....	28
РОЗДІЛ II ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ЗАЛУЧЕННЯ РОДИН УЧНІВ В ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ШКОЛЯРІВ	35
2.1. Опис груп батьків за ступенем їх залученості до формування освітнього простору дітей	35
2.2. Аналіз досвіду організації процесу навчання у ситуації сімейної освіти	52
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	64
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ.....	68

ВСТУП

Освіта та розвиток дитини починається задовго до досягнення шкільного віку – від самого її народження. А коли дитина починає відвідувати заклад загальної середньої освіти, паралельно вона продовжує вчитися і вдома, й поза школою. З моменту народження дитини головну роль в її освіті та розвитку відіграє сім'я, батьки – вони опосередковують взаємозв'язки між інтелектуальними здібностями дітей та їх здобутками.

В багатьох дослідженнях було доведено, що існує сильний взаємозв'язок між участю батьків в освіті дитини та академічними досягненнями школяра. Саме батьки забезпечують доступ дитині до різних освітніх можливостей – місць, де дитина здобуває освіту, – тим самим формуючи освітній простір дитини, який сьогодні суттєво збагачується та виходить за межі ЗЗСО. Зростає також зайнятість у додатковій освіті. Для опису цієї нової ситуації в освіті запроваджено визначення формального, неформального та інформального освітнього простору. Ці три сфери освіти зближуються між собою: збільшується сфера додаткової освіти, з'являється позаурочна діяльність, зростає пропозиція у сфері дозвілля – поза та всередині формальної освіти – свята, інтелектуальні ігри, факультативи, гуртки, екскурсії, спектаклі тощо – все це ускладнює проведення чіткої межі між власне освітою та дозвіллям. Сучасне сімейне дозвілля, все частіше включає освітню складову (популярні лекції, екскурсії та ін.).

У цих нових умовах батьки можуть не лише різними способами брати участь у шкільному житті, але й управляти освітніми можливостями дітей, обираючи освітню організацію, де діти здобувають формальну освіту, паралельно організуючи їхню позашкільну зайнятість та надаючи можливості інформальної освіти. Більше того, батьки можуть самостійно навчати дітей, обираючи сімейну форму здобуття освіти, а також створювати різні освітні організації та керувати ними, здійснювати освітні сервіси, які задовольняють їхні освітні запити та потреби.

Якщо раніше сім'ю, батьків усували з освітнього процесу, відводячи

головну роль школі, педагогу, як єдиним власникам знань, які потрібно передати новому поколінню, то сьогодні ситуація змінюється – головну позицію займає сім'я, батьки, які тепер вирішують як, чому, де та коли їхні діти навчатимуться. Більше того, завдяки поширенню ідей усвідомленого батьківства (таких як прагнення контролювати умови життя дитини та стратегічно вибудовувати траєкторію її розвитку), участь батьків в освіті дітей постійно збільшується.

Отже, виходячи з актуальності обраної проблеми нам була обрана тема дослідження: Організація залучення родин учнів в освітній простір школярів

Об'єкт дослідження: процес батьківської залученості до освіти дітей.

Предмет дослідження: організація залучення родин учнів в освітній простір школярів.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та дослідити особливості організації залучення родин учнів в освітній простір школярів.

Відповідно до мети дослідження було визначено наступні завдання:

- 1) визначити понятійно-категоріальний апарат дослідження;
- 2) виявити особливості взаємодії батьків з системою освіти;
- 3) дослідити модель батьківської залученості до формування освітнього простору школярів;
- 4) описати групи батьків за ступенем їх залученості до формування освітнього простору дітей;
- 5) проаналізувати досвід організації процесу навчання у ситуації сімейної освіти.

Для вирішення поставлених завдань використовувалися такі методи дослідження: теоретичні: аналіз, узагальнення науково-методичної літератури; емпіричні: інтерв'ю, спостереження, Методологічною основою дослідження є: загальнонауковий, порівняльний, діяльнісний та системно-структурний підходи.

Новизна роботи полягає в уточненні понять «батьківська залученість до освіти дітей» та «освітній простір», а також визначенні груп батьків за ступенем їх залученості до формування освітнього простору дітей.

Кваліфікаційна робота складається з вступу, двох розділів, загальних висновків, списку використуваних джерел та літератури. Основний текст роботи викладено на 73 сторінках.

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ БАТЬКІВСЬКОЇ ЗАЛУЧЕНОСТІ ДО ФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ШКОЛЯРІВ

1.1. Понятійно-категоріальний апарат дослідження

Незважаючи на те, що батьки відіграють важливу роль в освіті та розвитку дитини, довгий час сім'ю, батьків вважали не цілком надійним партнером школи, усуваючи її та відводячи школам головну роль у вихованні та освіті учнів. Але, починаючи з 1960-х років, ситуація починає поступово змінюватися: в освітньому дискурсі з'являється та активно розробляється поняття «батьківської залученості» до освіти дітей. У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях залучення батьків до освіти дитини виділяються дві групи: теоретичні та емпіричні. Інтерес до вивчення батьківської участі (залучення) у навчанні учнів почався приблизно п'ятдесят років тому, а країною-лідером таких досліджень стала США [4].

Батьківська залученість до освіти дітей – багатовимірний конструкт. Довгий час було прийнято, що конструкт батьківського залучення включає як безпосередню участь в уроках, так і добровільну допомогу школі в організації заходів, відвідування шкільних зборів, а також обговорення з вчителями питань навчання дітей у закладі освіти та сімейного навчання та виховання, а також узгодження освітніх очікувань сім'ї та школи [25; 46].

На сучасному етапі батьківська участь РР (від англ. *parental participation*) в освіті дітей поділяється на два рівні «*parental involvement*» (далі РІ) та «*parental engagement*» (надалі РЕ). (Всі ці три поняття перекладаються як батьківська участь, тому для розмежування цих понять у роботі використовуватимуться аббревіатури: РР, РЕ, РІ). Одни дослідники пропонують розуміти ці два рівні, як єдиний континуум, на якому батьки проходять шлях зростаючою від РІ до РЕ [29]. Інші ж стверджують, що РІ входить до РЕ [35].

Поняття РЕ, РІ описується як сім'я, в якій батьки підтримують академічні досягнення та благополуччя своїх дітей. Але суттєвою різницею

між PE, PI є те, що PI зазвичай фокусується на шкільних заходах, діях, таких як батьківські збори, допомога у підготовці домашніх завдань та ін., тобто ініціатором є школа, заклад освіти запрошує, який іноді й змушує батьків брати участь у шкільному житті своїх дітей. Робилися спроби розділити залучення батьків до освіти (PI) «вдома» і «у школі» [21; 53].

Домашню залученість оцінюють на підставі взаємодії між батьками та дитиною, спрямованої на навчання, а шкільну – на здатності батьків ініціювати контакт зі шкільним персоналом і підтримувати його [52].

Термін PE є предметом багатьох дискусій і часто використовується як синонім для PP і навіть для PI. Але PE описує інший тип відносин між сім'єю та освітньою організацією:

PE включає партнерські відносини між сім'ями, школами та громадами, високий рівень поінформованості батьків про переваги участі у навчанні своїх дітей та надання їм навичок для цього. PI визначається як «акт участі у діяльності чи події, чи ситуації», тоді як PE може бути визначено як «почуття участі у певній діяльності» чи «формальна угода щось зробити чи зустрітися з кимось особливо у межах громадських обов'язків» [16]. Якщо об'єднати ці два визначення, «PE», мабуть, охоплює більше, ніж просто діяльність – підвищена відповідальність за цю діяльність, яка більша за PI з простою участю. Також PE включає PI, як набір дій батьків [36]. Це означає, що PE полягатиме у більшій прихильності, більшій відповідальності за дії, у більшій владі, ніж участь батьків (PI) у шкільних активностях [16].

У своєму дослідженні «Дитинство та подальше навчання» Ж.Екклс та її колеги представили модель, яка описує активність участі сім'ї за п'ятьма вимірами:

- 1) моніторинг/контроль процесу навчання;
- 2) волонтерство (добровільна допомога школі);
- 3) участь у шкільних заходах;
- 4) спілкування з представниками школи про прогрес дитини та
- 5) спілкування зі школою у тому, як надати дитині додаткову допомогу [21].

Інша модель участі батьків відома як типологія Дж. Епштейн [25; 26]. У цій моделі Джойс Епштейн та колеги описують участь батьків у шести типах практик: 1) виховання дітей; 2) навчання вдома; 3) спілкування з освітянами; 4) волонтерство; 5) вплив на прийняття рішень у школі (участь батьків в управлінні школою) та 6) співпраця з співтовариством. Модель Дж.Епштейн окреслює повнішу перспективу розуміння сімейно-шкільних відносин і надає закладам освіти опис практик батьківської участі, які допомагають організувати конкретні заходи щодо залучення батьків до освіти дітей.

Якщо аналізувати вітчизняні дослідження щодо батьківства, ролі сім'ї/батьків у вихованні та освіті дітей то педагоги не ставили собі за мету класифікувати, розділити на рівні та емпірично довести ефективність різних практик участі батьків/сім'ї. Головною метою було виховати культуру, почуття відповідальності у самих батьків за майбутнє своїх дітей, країни, закликати сім'ю/батьків до допомоги та сприяння школі, педагогам у вихованні та освіті дітей. На початку минулого століття А.Макаренко запропонував модель системи умов ефективності участі батьків у вихованні дітей, у якій представлені такі параметри, як усвідомлення батьками цивільної відповідальності за виховання дітей, «повнота сім'ї» та педагогічні наслідки її «неповноти», включення батьками своєї дитини до економічного життя сім'ї, зв'язок колективу сім'ї зі шкільним колективом та іншими освітніми організаціями, «зворотний вплив» школи через дітей на розвиток культурного рівня сім'ї, специфічні та суттєво різні ролі участі батька та участі матері у побудові сімейної освіти, сімейні події та традиції та ін. [5]. Ця модель закликає сім'ю, батьків бути відповідальними за правильне виховання своїх дітей як майбутніх свідомих громадян.

Не менш цікавими є ідеї В. Сухомлинського про вирішальну роль батьків у конструюванні особистісно-розвивального простору становлення дітей: «Я вивчив матеріали слідства у 460 кримінальних справах. У кожній сім'ї, яка давала суспільству правопорушника чи злочинця, щось було негаразд. Іноді батьки самі по собі були людьми наче й непоганими, але не знали, чим живуть їхні діти. У багатьох сім'ях панувала духовна убогість

людських взаємин, а в школах, у класних колективах, де навчалися ці підлітки, ніхто не цікавився, якими є їхні інтереси та потреби, в чому вони знаходять радості буття». У «Народженні громадянина» Сухомлинський говорить про важливість не лише сім'ї у вихованні дитини, а й важливість школи, кожного педагога, зокрема. Він привертає особливу увагу педагогів та сім'ї до виховання підлітків через повагу до особистості кожного учня та виховання у дітей насамперед поваги до себе: «Злочини та правопорушення підлітків теж значною мірою є наслідком "кулачного" виховання. Ремінь і тумаки у вихованні... Сором і ганьба нам, педагогам – сором і ганьба тому, що у школу, у це святе місце гуманності, добра і правди дитина нерідко боїться йти» [8].

Позитивний вплив участі сім'ї в освіті дитини доведено у низці зарубіжних аналітичних досліджень [28; 56]. Було встановлено, що участь батьків позитивно позначається на академічних успіхах школярів та їх мотивації до навчання, підвищує зацікавленість вчителів, знижує рівень насильства/булінгу у школі, покращує репутацію закладу освіти у професійних колах та у місцевій спільноті, а також забезпечує налагодження комунікації між сім'єю та школою [27; 30]. Наприклад, у міських школах, контингент яких характеризується неоднорідним соціально-економічним бекграундом, підтримка батьків дозволяє підвищити відвідуваність школи, покращити ставлення до неї у учнів, а також благотворно впливає на їхню самооцінку та мотивацію [35; 36].

Значимість різних видів батьківської залученості для академічних і соціальних досягнень дітей висуває на передній план дослідження мотивів, які спонукають батьків брати участь у навчанні своїх дітей вдома і в школі, і предикторів рівня та типів залучення батьків до освіти дітей [15; 30; 32; 47; 49].

Предиктором якості та ступеня залучення батьків до навчання дітей, вплив якого було доведено у багатьох дослідженнях, є соціально-економічний статус (СЕС). Так, встановлено, що батьки з порівняно низьким рівнем освіти менш залучені до освіти своїх дітей вдома та у школі [19]. Вони почуваються менш ефективними у наданні допомоги своїм дітям у навчанні [45].

Важливими предикторами батьківського залучення є також трудова зайнятість і дохід. Матері, які працюють поза домом, менш схильні до шкільного залучення до навчальних справ дітей, але не відрізняються від матерів, які не працюють поза домом, за рівнем домашньої залученості [21]. Батьки з порівняно високими доходами з більшою ймовірністю створюють та підтримують особисті стосунки зі шкільним викладачем, які полегшують обмін інформацією та дають батькам можливість приймати обґрунтовані рішення про академічні потреби та прогрес своєї дитини [18; 45; 55]. А батьки з порівняно низькими доходами, як правило, фокусують свої зусилля на допомозі дітям удома, оскільки вважають, що школа відповідає за навчання дітей, а батьки – за надання емоційної підтримки дитині та її підготовку до майбутнього дорослого життя [13; 34; 42].

Висока зайнятість та/або низький рівень освіти можуть стати обмеженням для забезпечення високої якості залучення. Сім'ї може не вистачати тимчасових та фінансових ресурсів для надання допомоги та психологічної підтримки дитині, стимулювання її самостійності, структурування та збагачення домашнього навчального середовища.

Предиктором залучення може бути і склад сім'ї. Батьки, які мають одну чи двох дітей, виявляють підвищену домашню залученість, тому розмір сім'ї, мабуть, також впливає на шкільну залученість [19].

Крім того батьки по-різному беруть участь у шкільному житті своїх синів і дочок: вони, як правило, активніше виховують і обмежують дівчаток, а хлопчиків прагнуть більшою мірою дисциплінувати [21]. На залучення батьків до навчальних справ дітей впливають традиції тих чи інших спільнот. Так, в Америці багато сімей латиноамериканських мігрантів вважають, що їхня роль в освіті дітей полягає у виконанні основних батьківських обов'язків та надання спільної підтримки своїм дітям [16; 20], тому безпосередньо займатися навчанням своїх дітей їм не треба, оскільки в цьому випадку вони ризикують втратити повагу вчителів [31].

Окремий напрямок складають психологічні дослідження батьківського залучення до навчальних справ дітей. Вони, зокрема, оцінюються впливом

залучення батьків та їх особистісних властивостей, [31; 32; 54], а також значущістю комунікаційного клімату школи, відкритістю закладу освіти, згуртованістю спільноти та відносин між вчителями та учнями як факторами, що мотивують батьків до участі у навчанні дітей [39].

У проблематиці залучення батьків у шкільне життя дітей склалося певне співвідношення. Як найбільш ефективні методи роботи з батьками пропонується педагогічна освіта, трансляція цілей, форм, методів навчання та розвитку дитини. Другим значимим напрямом у поєднанні зусиль школи та сім'ї вважається підвищення відкритості освітньої організації, надання батькам можливості формувати замовлення, здійснювати контроль за якістю освіти, включатись у викладання.

Важливою складовою взаємодії сім'ї та ЗЗСО є спільна діяльність вчителів, батьків та учнів у школі та за її межами: на святах, концертах, у соціально значущих проєктах та ін. Крім того в педагогічній літературі наголошується на необхідності індивідуальної роботи педагогів з дисфункціональними сім'ями та сім'ями, в яких діти мають труднощі в навчанні та відрізняються проблемною поведінкою. Аналізуючи методичну літературу для педагогів, можна припустити, що в основі сформульованих у ній рекомендацій лежить переконаність у тому, що на залучення батьків до навчальних справ дітей впливає ступінь їхньої поінформованості, педагогічної грамотності та готовності разом розділити місію школи

В науковому дискурсі при вивченні участі, поведінки батьків та батьківських практик, які пов'язані зі шкільним освітнім процесом склалися усталені словосполучення – «батьківська залученість до освіти дітей» або «батьківська залученість до навчальних справ дітей». Але в нашому дослідженні ми пропонуємо дещо ширше розглянути участь батьків у цих процесах, а саме як батьки беруть участь у формуванні освітнього простору своїх дітей.

Все частіше в науковій літературі та освітній практиці використовують терміни «освітній простір», «освітнє середовище», «освітня система», а часто й «освітня екосистема». Дослідників по-різному інтерпретують ці терміни–

іноді під освітнім простором розуміють і середовище, і систему освітніх закладів, і систему просторових одиниць, місць розвитку особистості [3]. Але акцент саме на освітній складовій є об'єднуючим елементом у спробі відокремлення, проведення кордону та виділення певної «території», в якій є місця, умови, сервіси та ін., прямо чи опосередковано пов'язані з освітою та розвитком людини. І.Фрумін надає терміну «освітній простір» змістовно-просторову характеристику, виділяючи два полюси – віковий полюс (навчальна діяльність підлаштована під певний вік дитини, «школа – вмістилище різного віку») та позавікової («система освітніх установ, де щаблі самостійності та відповідальності соціально не нормуються і не відзначаються») [10].

Бондирєва С. дає іншу характеристику, вважаючи це єдиним освітнім простіром як особливого соціокультурного явища, вирішальним чинником структурування якого може бути взаємодія суб'єктів, що індивідуалізуються у своїх позиціях і вказує, що виникнення єдиного освітнього простору та загальної соціокультурної структури можливе при взаємовідношенні суб'єктів освіти на рівні складноорганізованої, ієрархізованої, багатопланової взаємодії [7].

У 2005 році Б. Вульфсон вводить поняття «світовий освітній простір», який позначає сукупність усіх освітніх та виховних установ, науково-педагогічних центрів, урядових та громадських організацій з освіти в різних країнах, геополітичних регіонах та в планетарному масштабі, їх взаємовплив та взаємодія в умовах інтенсивної інтернаціоналізації та глобалізації різних сфер суспільного життя [2].

А в чому ж полягають відмінності, зв'язки «освітнього простору» та «освітнього середовища»? В. Ясвін у своїй книзі «Освітнє середовище: від моделювання до проектування» під освітнім середовищем розглядає «систему впливів та умов формування особистості за заданим зразком, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному та просторово-предметному оточенні» [6]. Тобто якщо освітній простір це взаємодія, взаємини наявних установ, організацій чи суб'єктів, які пов'язані з освітою

людини, то освітнє середовище – це освітня система, яка лише містить умови та можливості для освіти та розвитку особистості.

Отже, освітній простір – це вид простору, місце, що охоплює людину і середовище у процесі взаємодії, результатом якого виступає збільшення індивідуальної культури. Людина, освітнє середовище, їх взаємодія є базисними, абстрактними елементами структури освітнього простору. Особливості процесу взаємодії, характеристики утворюється, вид освітнього середовища можуть стати основою отримання видів, а в деяких випадках і класів освітніх просторів.

У своїй роботі ми спиратимемося на думку про те, що освітній простір кожної дитини будується з тих освітніх можливостей, які надає конкретна територія, а вже змістовний простір формується та підбирається спільними зусиллями системи освіти та сім'ї/батьків. Освітній простір кожної дитини може виникнути з освітнього середовища (тобто об'єктивних можливостей, які можуть бути використані). Тобто освітнє середовище тоді стає простором, коли його можливості починають використовуватись. Але, якщо середовище нічого не пропонує, то й освітній простір створювати нема з чого.

Сьогодні стрімко зростає кількість освітніх послуг – місць, де дитина отримує освіту, тобто освітній простір дітей суттєво збагачується та виходить за межі загальноосвітньої школи, позбавляючи останню монополії на освіту дітей. Для опису цієї нової ситуації в освіті запроваджено визначення формального, неформального та інформального освітнього простору [21]. Під формальним розуміється «інституціоналізована, цілеспрямована, спланована за участю державних організацій та визнаних державою приватних організацій освіта, що в цілому становить систему формальної освіти країни, а під неформальною – освіта, яка інституціоналізована, цілеспрямована та спланована особою чи організацією, що забезпечує надання освітніх послуг.

Неформальна освіта є доповненням та/або альтернативою формальній освіті у навчанні протягом усього життя індивідуума.

Інформальну освіту визначають як форми навчання, які є цілеспрямованими чи ретельно спланованими, але не інституціоналізованими

[48]. До неї належать: самонавчання, молодіжну роботу, волонтерські рухи, ЗМІ, музеї, бібліотеки, зоопарки, театри та ін. Ці три сфери освіти зближуються між собою, збільшується сфера додаткової освіти, зростає пропозиція у сфері дозвілля (поза і всередині формальної освіти – свята, інтелектуальні ігри та ін.), диференціюється формальна освіта – з'являються та розвиваються позаурочна та додаткова освіта всередині школи (факультативи, гуртки, самоосвіта, екскурсії, спектаклі). Сьогодні все важче провести чіткий кордон між власне освітою та дозвіллям, з'явилася так звана дозвілля, а дозвілля, особливо сімейне, все частіше включає освітню складову (популярні лекції, екскурсії та ін.).

У низки досліджень було доведено, що насичений освітній простір дітей, що включає позашкільні активності, сприяє академічним успіхам дітей, розвиває навички критичного мислення, навички сприйняття, комунікативні навички, збільшують впевненість у собі у школярів, знижують шкільні прогули та ін. [42]. У цих умовах батьки можуть не лише брати участь у шкільному житті, а й управляти освітніми можливостями дітей, обираючи освітню організацію, де діти отримують формальну освіту, і навіть організуючи їх позашкільну зайнятість і надаючи можливості інформаційної освіти.

О.Ольмедо та О.Вілкінс описали зміну ролі батьків в освіті дітей як появу нових відносин між громадянином та державою [49]. Вони вказують на те, що держава залучає батьків до освіти дітей за допомогою різних нормативно-правових актів, покладаючи на батьків нові обов'язки щодо вирішення можливих проблем, що виникають «тут і зараз» [49]. У свою чергу батькам як відповідальним за освіту дитини, від яких очікується «правильний вибір» освітніх можливостей для організації освітнього простору дітей, доводиться вступати у відносини з державою як споживачів, управлінців або виробників освітніх ресурсів [49]. Наприклад, батьки можуть самостійно створювати різні освітні організації та керувати ними, виробляти освітні послуги – батьки, діти яких навчаються у формі сімейної освіти або самонавчання. У цьому випадку рішення щодо педагогічних моделей, формату

та змісту навчального плану, а також результатів та академічних досягнень учнів залежатимуть від нової фігури в освітній системі – нового батька-виробника, тоді як державі відводяться «другорядні» завдання з контролю та оцінки освітніх. сервісів та забезпечення оцінки академічних досягнень [49].

1.2. Особливості взаємодії батьків з системою освіти

Нами були сформульовані загальні припущення про те, що на сучасному етапі розвитку українського суспільства все частіше з'являються батьки, які набагато глибше занурені в освіту своїх дітей, тому зводити їхню зацікавленість у дитячій освіті до залучення до шкільних справ недостатньо. Отже моделі залученості змінюються. Емпіричне підтвердження цього припущення ми розпочали з аналізу взаємодії та комунікації батьків, які активно приймають участі у шкільних справах, що дозволить нам побачити наскільки система освіти (в особі акадму загальної середньої освіти) готова до запитів батьків.

Важливим фактором для залучення батьків до освіти дитини є налагоджена та ефективна сімейно-шкільна комунікація [25; 16; 30; 31]. Ще в 1979 році Бронфенбреннер виявив, що в міру того, як школи стали більше і далі від районів, де живуть учні, вони стали «чужими» для дітей та їхніх батьків. Вчителі теж не завжди живуть у тому ж районі, де розташований ЗЗСО. Все це збільшує потребу в значній та постійній комунікації суб'єктів освітнього процесу, тому в багатьох країнах надається велике значення виміру та знаходження ефективних каналів комунікації сім'ї та школи.

У 2021 р. було організовано анкетне опитування батьків 1-10 класів шкіл мегаполісу (м. Дніпро). У передмові до анкети було зазначено, хто проводить опитування, повідомлялося про конфіденційність наданої під час

опитування інформації, а також описувалася мета анкетування.

Анкетне опитування батьків учнів проводилося за допомогою двох опитувальних технологій:

1. Метод самозаповнення батьками школярів (анкети на паперовому носії).

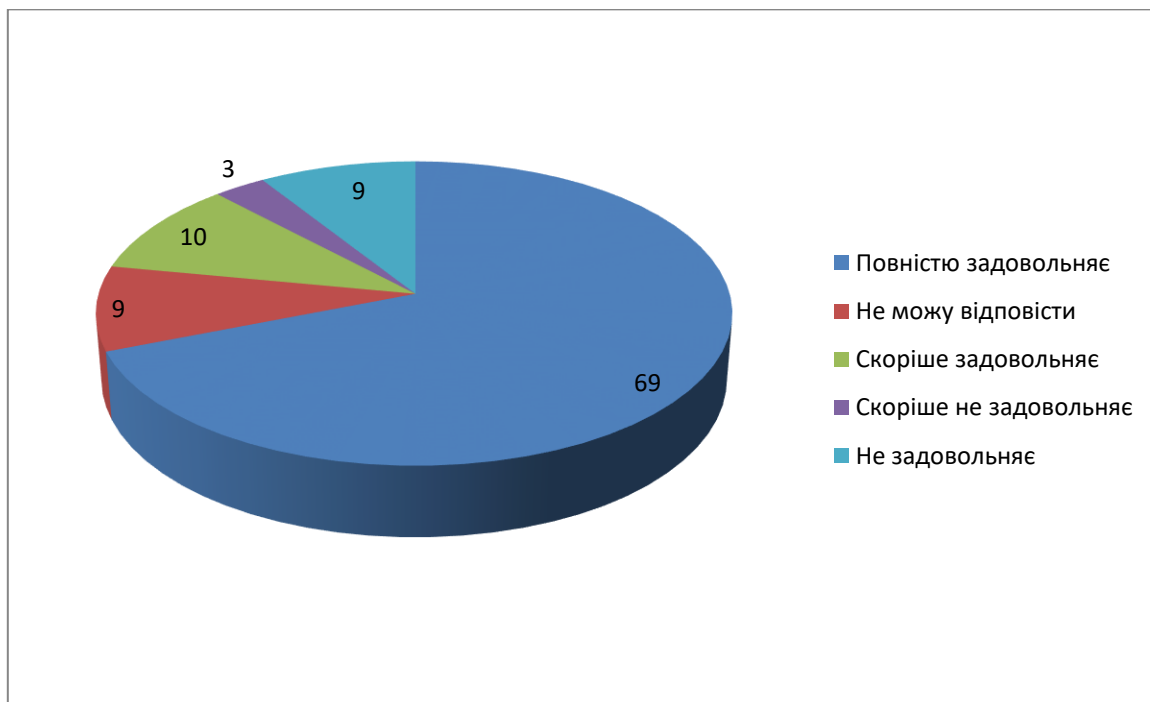
2. Метод самозаповнення батьками школярів (анкети в он-лайн формі).

Школам було запропоновано самостійно вибрати спосіб заповнення анкети, виходячи з особливостей свого контингенту та обраного способу організації збору даних. Бланк анкети передавався батькам через класного керівника, або заповнення відбувалося на батьківських зборах. Посилання на анкету передавалося через соціальні мережі або через сайт школи. В анкету були включені питання, розбиті на такі блоки:

- комунікація сім'ї та школи;
- позашкільні активності дітей;
- культурний капітал сім'ї;
- соціально-економічний статус сім'ї.

Узагальнивши отримані дані, ми можемо говорити про те, що загалом батьки задоволені взаємодією та комунікацією зі школою – школа враховує та реагує на індивідуальні запити та потреби сім'ї:

- батькам легко зв'язатися з вчителями учнів (85% тих, хто відповів на запитання);
- вчителі прислухаються до побажань батьків (61%);
- батьки обговорюють з учителями особливості дитячих взаємин (55%);
- вчителі враховують особливості навчання, тобто індивідуальний темп роботи, стомлюваність тощо. (49%), та психологічний стан дитини, особливості її характеру (53%);
- батьки дитини обговорюють із вчителями труднощі у навчанні (69%,) – отже, вони довіряють вчителям і вважають, що ті краще розуміються на особливостях навчання, які стосуються безпосередньо їхніх дітей (рис.1.1).



Мал. 1.1. Взаємодія та комунікація батьків зі школою

Отже, залучення сім'ї до освіти дитини вимірюється частотою відвідування різних майданчиків комунікації сім'ї та школи: класних/групових батьківських зборів, загальних батьківських зборів, батьківських конференцій, а також наданням безоплатної добровільної допомоги закладу освіти (участь у підготовці свят, екскурсій, в оформленні ЗЗСО та прилеглої території та ін.). Класні/групові батьківські збори проходять кожен чверть, є традиційним способом залучення батьків у шкільне життя. Загальні батьківські збори (батьківські конференції) проходять двічі на рік, у них беруть участь не всі батьки, а члени батьківських комітетів класу.

При цьому результати проведеного опитування показали, що рівень батьківського залучення у справи школи невисокий (таблиця 1.1). Трохи більше половини респондентів (52%) не надавали безоплатної добровільної допомоги (волонтерство) школі. Хоча такі її форми, як підготовка разом з дитиною до різних шкільних заходів, сприяють зміцненню внутрішньосімейних зв'язків: батьки більше знають про інтереси, переживання своїх дітей, про те, що відбувається у школі [17]. Це свідчить про те, що батьки часто відвідують ті заходи, які організовує і на які запрошує безпосередньо школа (класні/групові батьківські збори, загальні батьківські

збори та ін.) – тобто тільки РІ. Опитані батьки не відчують причетності, не хочуть допомагати (а може навіть і не знають, що школі потрібна допомога, або, може, не замислювалися про те, що переклали всю відповідальність за освіту дитини на заклад освіти), оскільки надання «безоплатної добровільної допомоги» є індикатором прояву ініціативи самих батьків – рівень РЕ (відповідно до розробленої моделі рівнів батьківського залучення) «Організації вчителів та батьків» (англ. аббревіатура РТО) волонтерство входить до найвищих рівнів участі батьків в освіті дітей).

Таблиця 1.1.

Регулярність відвідування батьками учнів різних майданчиків комунікації сім'ї та школи

	Відвідували класні/батьківські збори	Відвідували загальні батьківські збори, батьківські конференції	Надавали безкоштовну добровільну допомогу (допомогали у підготовці свят, екскурсій, в оформленні школи та території та ін.)
Загалом опитаних осіб	33	28	30
Не приймав участь/ не відвідував (%)	4	26	20
1–2 рази (%)	8	2	6
3–4 рази або частіше (%)	21	0	4

Такі характеристики сім'ї як структура сім'ї, наявність автомобіля, читання іноземної літератури батьками дитини, наявність окремої кімнати у дитини, статистично не пов'язані з частотою спілкування сім'ї та школи та можуть не враховуватися при організації спільної діяльності вчителів, батьків та учнів. Проте при цьому наявність вищої освіти, стать дитини, соціально-економічний статус сім'ї пов'язані з частотою спілкування зі школою та залученням батьків до справ ЗЗСО – це підтверджує міжнародні дані про

предикторів батьківського залучення, які можна використовувати для роботи з сім'ями учнів. Наприклад, чим більша у сім'ї частка дорослих, які мають вищу освіту, тим частіше сім'я надає безоплатну добровільну допомогу школі (ми спостерігаємо рівень PE).

Також існує взаємозв'язок між залученням батьків до справ школи та увагою батьків до дитини вдома (кількість часу в будній день, яку проводять з дитиною члени її сім'ї у спільних заняттях; кількість часу, коли дитина перебуває без контролю дорослих), які показують, що чим старша дитина, тим рівень домашньої та шкільної залученості батьків нижчий, і що, якщо батьки залучені вдома, то вони будуть залучені і до шкільного життя дитини.

Але при більш уважному аналізі, зокрема на підставі кореляційного аналізу рівню комунікації сім'ї та школи та інтенсивності спілкування батьків з дитиною в сім'ї, виявляються менш позитивними, а саме:

- чим старша дитина, тим рідше батьки вважають, що вчителі прислухаються до їхніх слів;
- чим старша дитина, тим рідше батьки обговорюють з учителями особливості дитячих взаємин;
- чим більше часу в будній день з дитиною проводять члени її сім'ї у спільних заняттях (висока домашня залученість), тим частіше батьки обговорюють з учителями особливості її стосунків із однокласниками (висока шкільна залученість);
- чим старша дитина, тим менше батьки обговорюють з учителями успіхи чи труднощі у навчанні;
- чим старша дитина, тим рідше батьки вказують, що вчителі враховують психологічний стан та особливості навчання дитини.

Батьки вважають, що вчителі у своїй роботі беруть до уваги психологічний стан та особливості навчання дітей лише у початковій школі. Можна припустити, що для такої оцінки є кілька факторів:

- по-перше, батьки також приділяють набагато більше уваги дитині саме у початковій школі;
- по-друге, початкова школа – період набагато вищої залученості батьків

у шкільні життя, та й академічні успіхи учнів у початковій школі традиційно вищі.

З переходом учнів до основної школи залучення батьків до освіти своїх дітей знижується. Але погіршується й успішність школярів, виникають проблеми перехідного віку. Ці об'єктивні проблеми виховання «природно» проєкються на заклад загальної середньої освіти.

Саме в цей період для школи та сім'ї дуже важливо не переривати процес комунікації, щоб вчасно виявити та усунути проблеми, що виникли у дітей. При розгляді показників участі батьків в освіті своїх дітей у початковій, середній та старшій школі ми побачили, що: залучення батьків у початковій школі вище, ніж залучення батьків у середній та старшій школі (менше контактує з учителями, менше бере участь у шкільних заходах, більшість батьків старшокласників жодного разу не надавали добровільної допомоги школі (майже РЕ).

У початковій школі 27% батьків або інших членів сім'ї один-два рази на тиждень спілкуються з кимось зі школи, найчастіше з класним керівником, а у старшій школі (8–10-і класи) таких лише 8%, у середній – 12 %. Тільки 14% батьків учнів початкової школи відповіли, що спілкуються з учителями рідше, ніж раз на півроку або один-два рази за півріччя, тоді як у групах «5–7-і класи» та «8–10-ті класи» таких відповідно 25 та 30% (таблиця 1.2).

Таблиця 1.2

Регулярність спілкування батьків з будь-ким із учителів дитини з питань, пов'язаних з його життям учня у школі, залежно від віку школяра (%)

	Початкова школа	Основна школа	Старша школа
Один-два рази на тиждень	27	12	8
Один-два рази на місяць	29	22	17
Один-два рази за учбову чверть	20	28	30

Один-два рази за семестр	10	15	21
Рідше, чим раз на семестр	4	9	10
Важко відповісти	10	14	14
Разом	100	100	100

На рівень шкільного залучення впливає і наявність у батьків вищої освіти: батьки без вищої освіти частіше обирають варіанти відповіді, які свідчать про не часте спілкування зі школою, наприклад «рідше, ніж раз на півроку», батьки з вищою освітою частіше відповідають, що спілкуються зі школою один-двічі на тиждень. Поясненням такої поведінки батьків було дано в першому розділі – батьки з порівняно низьким рівнем освіти менш залучені до освіти своїх дітей удома та у школі [19], тому що вони почуваються менш ефективними у наданні допомоги своїм дітям у навчанні [43].

Отже динаміка залучення батьків учнів у шкільні відносини та комунікацію сім'ї та школи, а саме ступеня задоволеності батьків спілкуванням зі школою виглядає таким чином:

- «ком3_4i5»: ми обговорюємо з учителями особливості дитячих взаємин (оцініть ступінь своєї згоди з цим твердженням за зростаючою шкалою від 1 до 5).

Частка відповідей 4 та 5;

- «ком5_4и5»: ми обговорюємо з вчителями успіхи та труднощі у навчанні (оцініть ступінь своєї згоди з даним твердженням за зростаючою шкалою від 1 до 5).

Частка відповідей 4 та 5;

- «залученість 1»: оцініть, будь ласка, як часто ви відвідували класні/групові батьківські збори (1 – не брав участі, 2 – відвідував один-два рази, 3 – відвідував три-чотири рази або частіше).

Частка відповідей 3;

- «залученість 2»: оцініть, будь ласка, як часто ви відвідували загальні

батьківські збори/батьківські конференції (1 – не брав участі, 2 – відвідував один-два рази, 3 – відвідував три-чотири рази або частіше).

Частка відповідей 3;

- «замученість 3»: оцініть, будь ласка, як часто ви надавали безоплатну добровільну допомогу школі (допомагали у підготовці свят, екскурсій, в оформленні школи та території та ін.) (1 – не брав участі, 2 – відвідував один-два рази, 3 – відвідував три-чотири рази або частіше).

Частка відповідей 3.

Отже, показники батьківського залучення до освіти дітей, як і комунікації зі школою, максимальні в батьків учнів початкових класів, а у середній та старшій школі ці показники досить низькі.

Піки шкільного залучення батьків у процес освіти припадають на перехідні моменти у навчанні їхніх дітей: це 4-й клас, тобто. закінчення початкової школи та перехід до середньої школи, і 9-й клас – складання ДПА, вибір між відходом зі школи та продовженням навчання у школі.

Також ми бачимо, що такий тип батьківського залучення як РЕ, коли батьки самі виявляють ініціативу участі в освіті («зал 3») дітей помітний тільки в початковій школі – причин може бути кілька, зокрема, те, що школа може не пускати батьків в освітній процес у силу різних причин, наприклад, через побоювання порушення своєї монополії на освіту дітей. Паралельно бачимо, що радість батьків від комунікації зі школою, починаючи з 2-го класу неухильно знижується. Однак, можна припустити, що батьки/родина, усуваючись від школи, зберігають запит до освіти, що можна простежити, зокрема, на прикладі участі батьків у неформальній освіті дітей.

1.3. Модель батьківської залученості до формування освітнього простору школярів

У сучасному освітньому дискурсі виділяються теоретичні та емпіричні дослідження залучення батьків до освіти дитини. Інтерес до вивчення батьківської участі (залученості) розпочався приблизно 50 років тому, а країною-лідером таких досліджень стали США. Доведено, що участь батьків є важливим елементом ефективної освіти дітей різного віку [15; 25; 30; 33; 35; 55].

Про ефективність батьківської участі для досягнення високих академічних результатів повідомлялося у багатьох оглядах та мета-аналізах [33]. Батьківська залучення також забезпечує покращення шкільного клімату, зменшення кількості прогулів учнями школи, покращення дисципліни у школі, психічного здоров'я дітей та налагодження комунікації між сім'єю та школою (і навпаки: налагоджена комунікація між сім'єю та школою є важливим фактором батьківського залучення до шкільного життя дітей) [33]. Батьківська залучення – це багатовимірний конструкт. Він включає як безпосередню участь в уроках або виконанні домашніх завдань, так і добровільну допомогу школі в організації заходів, відвідування шкільних зборів, а також обговорення з учителями питань навчання дітей у школі, сімейного навчання та виховання, узгодження освітніх очікувань сім'ї та школи [25; 46]. Робилися спроби розділити залучення батьків до освіти дітей «вдома» і «у школі» [21; 53].

Домашню залученість оцінюють на підставі взаємодії між батьками та дитиною про питання навчання, а шкільну – з того, чи батьки здатні ініціювати контакт зі шкільним персоналом і підтримувати його [52]. Для позначення різних рівнів батьківського залучення до освіти дітей дослідники та політики пропонують використовувати два взаємопов'язані терміни – «parental involvement» (PI) і «parental engagement» (PE), де перший позначає участь батьків у тих справах та активностях, які задаються школою, а другий – загальну зацікавленість батьків в освіті своїх дітей, що включає та участь у

шкільних справах у тому числі [29; 31]. Одні дослідники пропонують розуміти ці два рівні як єдиний континуум, на якому батьки проходять шлях зростаючою від РІ до РЕ [29]. Інші ж наполягають на тому, що РІ входить до РЕ, стверджуючи, що РЕ охоплює не лише батьківську активність у школі, а й продумані, усвідомлені запити та бачення батьків освітнього майбутнього своїх дітей [35]. У своєму дослідженні «Дитинство та подальше навчання» Ж.Екклс та її колеги представили модель, яка описує активність участі сім'ї за п'ятьма вимірами:

- 1) моніторинг/контроль процесу навчання;
- 2) волонтерство (добровільна допомога школі);
- 3) участь у шкільних заходах;
- 4) спілкування з представниками школи про прогрес дитини та
- 5) спілкування зі школою у тому, як надати дитині додаткову допомогу [21].

Інша, широко вживана модель участі батьків відома як типологія Дж. Епштейн [22; 23]. У цій моделі Джойс Епштейн та колеги описують участь батьків у шести типах практик:

- 1) виховання дітей;
- 2) навчання вдома;
- 3) спілкування з освітянами;
- 4) волонтерство;
- 5) вплив на прийняття рішень у школі (участь батьків в управлінні школою);
- 6) співпраця з співтовариством.

Модель Дж.Епштейн окреслює повнішу перспективу розуміння сімейно-шкільних відносин і надає школам опис практик батьківської участі, які допомагають організувати конкретні заходи щодо залучення батьків до освіти дітей.

У вищезгаданих моделях і термінах батьківська участь у освіті дітей розуміється і вивчається з погляду сімейно-шкільних відносин і вимірюється відповідно домашнім (тобто. читанням, обговоренням, заняттями і

прогулянками) і шкільним (тобто різними формами присутності у школах) набором та кількістю дій батьків.

Таким чином, існуючі теоретичні моделі батьківської залученості як об'єкт дослідження описують взаємодію сім'ї (батьків) та школи, де сім'ї відведено конкретну роль у сприянні школі з розвитку та виховання дітей. У цих моделях негласно визнається чільна позиція школи у забезпеченні освіти дітей, а сім'ї відводиться допоміжна роль. Сьогодні, із суттєвим розширенням освітніх можливостей, значення батьківської участі поглиблюється та видозмінюється. Проте, вся система взаємодії школи та сім'ї не змінилася, і на потреби сім'ї, що змінюються, оперативного реагує лише сектор бізнесу [19].

Отже, дослідження батьківської участі в освіті дитини проводяться вже протягом п'ятидесяти років. Вивчення та інтерпретація отриманих даних базуються на різних теоріях, які допомагають знайти нові підходи, нові розуміння, розробити рекомендації для системи освіти, сім'ї та ін., задля розвитку, виховання та освіти дітей.

Найчастіше для обґрунтування та вивчення батьківського залучення до освіти та виховання дитини спираються на культурно-історичну теорію Л. Виготського (далі КІТ). Завдяки КІТ дослідники та розробники практик комунікації батьків та дітей/батьків та школи, методик та ігор для навчання дітей отримали можливість показати, як батьки своєю участю через зону найближчого розвитку дитини впливають на розвиток та навчання дитини (наприклад, в Університеті Монаш, Мельбурн, Австралія, на факультеті Освіти працює та проводить дослідження з КІТ Група дослідників “Early years”¹⁰).

Другою за популярністю теорією для вивчення батьківської участі в освіті та розвитку дітей є теорія екологічних систем У.Бронфенбреннера. Завдяки цій теорії батьків (сім'ю) розглядають як одну з п'яти систем – мікросистема сім'ї, дитячого садка, школи тощо.

Джойс Епштейн, беручи за основу цю теорію, розглядає участь батьків як область перетину трьох сфер (родина, школа, місцева спільнота), і робить висновок про те, що необхідно вести розмову не просто про залучення

батьків, але про «партнерство сім'ї, школи та суспільства» [24].

Означені теорії розкривають механізми впливу батьківської участі в освіті на розвиток дитини та її академічну успішність. Нас цікавить, як описати позицію батька щодо освіти дитини. Тому, загальна модель залученості, наскільки можна має відбивати різні варіанти участі.

Для вивчення цієї «нової» батьківської залученості ми звернулися до концепції «влади-знання» М. Фуко. Вчений розглядав владу, не відокремлюючи її від знання, говорячи, що влада існує тільки в дії, коли «одні» впливають на «інших»: «Форма влади поширюється безпосередньо на повсякденне життя, що класифікує індивідів за категоріями, характеризує їх через їхню власну індивідуальність, прив'язує їх до їх ідентичності, нав'язує їм закон істини (знання, яке вважається достовірним та загальноприйнятим) (...) Ця форма влади трансформує індивідів у суб'єктів (...) суб'єкт, підпорядкований іншому через контроль та залежність, і суб'єкт, пов'язаний із власною ідентичністю завдяки самосвідомості чи самопізнанню» [11].

Влада, за М. Фуко, вбудована у соціальну структуру, вона конститує соціальні відносини. Відповідно, розглянувши відносини сім'ї та системи освіти як відносини влади, ми можемо одержати можливість розглянути різні конкретні втілення цих відносин, тобто різні конкретні варіанти.

Дана концепція дозволяє нам повністю визначити суб'єкт, його місце у системі владних відносин та описати його ідентичність, саме те, як, у яких ситуаціях батьки є суб'єктами освіти дітей. Відповідно до нашого дослідження дана концепція містить два складники:

- 1) ступінь готовності приймати на себе відповідальність у конструюванні та реалізації освітньої траєкторії та
- 2) позицію, яку займають батьки – споживача чи замовника запропонованої послуги.

У своїй концепції М.Фуко деконструював поняття влади, показавши, що це ключова характеристика соціальних відносин, влада має розумітися з погляду її операцій, методів та інструментів (що робить влада?) [47]. Термін «влада» означає відношення між «партнерами» через безліч дій, які ініціюють

один одного і реагують один на одного [11, С. 176].

Відносини влади визначаються образом дії, що впливає на інших не прямо і безпосередньо, а крізь їх дії, тобто цей процес можна охарактеризувати як управління одних людей іншими, вільними суб'єктами, перед якими «відкривається поле можливостей, де можуть мати місце різноманітні види керівництва, реакцій, поведінки» [11, С. 180-181].

У нашому випадку йдеться про бажання-здатність-готовність батьків стати джерелом освіти для дитини, тобто повністю або частково взяти на себе владу: відповідальність за реалізацію освітньої функції (керувати освітніми можливостями) [11, С. 181].

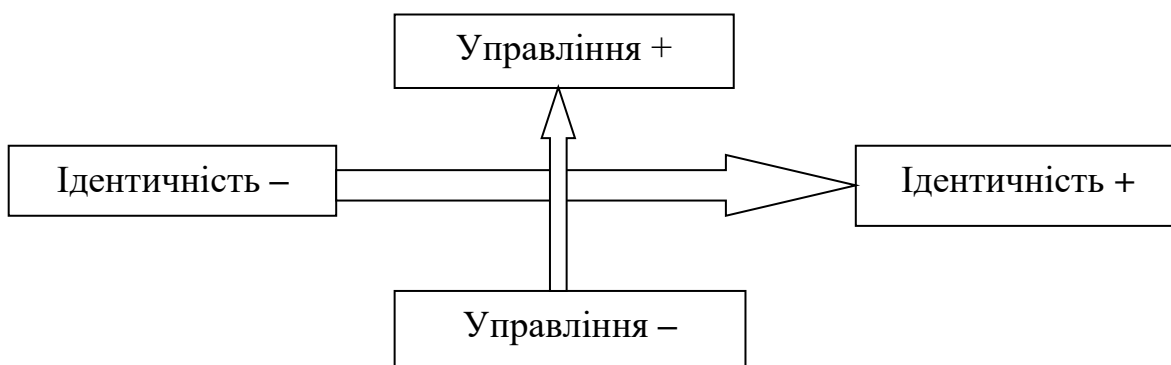
Друга важлива для М.Фуко змінна – ідентичність: у відповідь питання «хто я?» у відносинах влади. Ця позиція може бути владною чи підлеглою.

У нашому дослідженні ми конкретизуємо цю змінну як позицію батьків-респондентів щодо пропонованих (або бажаних) освітніх сервісів: чи є батьки замовниками (чи ідентифікують батьки себе як головними суб'єктами освіти своєї дитини), які ясно розуміють, який освітній простір він формує, що вибирає (чи сам конструює) чи приймає те, що пропонується (і тоді головним суб'єктом владних відносин є освітня організація).

Таким чином, ми пропонуємо розглядати участь батьків не по одній осі – бере участь або не бере участь у шкільних справах, а по двох:

1) чи готові батьки приймати на себе всі тяготи освіти, нести відповідальність за дитину, тобто чи здійснюють батьки певні дії стосовно освіти дитини (управління);

2) чи мають чіткий запит, чи шукають можливості відповідно до своїх потреб чи приймають наявне (ідентичність) (мал. 1.2).



Малюнок 1.2. Модель батьківської залученості з позиції організатора освітнього простору дітей відповідно до концепції влади-знання М.Фуко

Обидві змінні можуть описуватись біполярними шкалами, від негативних значень до позитивних. Тоді отримуємо такі біполярні шкали: керування «+» та керування «-»/ ідентичність «+» та ідентичність «-»:

1) Біполярна шкала «управління»:

● Високий рівень управління (управління «+»):

Батьки є драйверами освіти дитини: повністю беруть на себе відповідальність; точно знають яким має бути освітній результат; прикладають багато зусиль стосовно освіти дитини – повністю організують освітній простір дитини, беруть активну участь у ньому;

● Низький рівень управління (управління «-»):

Батьки зняли з себе відповідальність за освіту дитини, віддавши її «на аутсорсинг» освітньої організації та самим дітям; мало залучені до освітнього процесу; не замислюються про майбутню освітню траєкторію дитини; не організують освітній простір дітей.

2) Біполярна шкала «ідентичність».

● Високий рівень ідентичності (ідентичність «+»):

Батьки визначають себе як головні та єдині власники освіти дитини, виконуючи низку ролей: шукають різні освітні можливості; у разі виникнення проблем самі їх вирішують, не чекаючи ініціативи від освітньої організації; є ініціаторами процесу комунікації із освітньою організацією;

● Низький рівень ідентичності (ідентичність «-»):

Батьки не визначають себе як учасників освітнього процесу: дозволяють

освітній організації приймати рішення щодо освіти їхніх дітей; є веденими у процесі комунікації з освітньою організацією; не ставлять під сумнів ті цілі, завдання, що їх ставить освітня організація.

Кожен вислів далі може бути віднесено до однієї з чотирьох категорій:

високий рівень влади та високий рівень ідентичності
(управління «+»/ідентичність «+»);

високий рівень влади та низький рівень ідентичності
(управління «+»/ідентичність «-»)

низький рівень влади та високий рівень ідентичності (управління «-»
/ідентичність «+»),

низький рівень влади та низький рівень ідентичності (управління «-»
/ідентичність «-»).

РОЗДІЛ II

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ЗАЛУЧЕННЯ РОДИН УЧНІВ В ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ШКОЛЯРІВ

2.1. Опис груп батьків за ступенем їх залученості до формування освітнього простору дітей

Для верифікації запропонованої моделі необхідно розглянути реальну поведінку батьків щодо дітей у освіті, тобто, поведінка сім'ї у просторі освітніх сервісів. Для отримання відповідної інформації про батьківську участь у ролі організатора освітнього простору ми проводили напівструктуроване тематичне інтерв'ю з батьками. Емпіричну базу дослідження становили 40 інтерв'ю тривалістю від 30 до 60 хв. з батьками дітей шкільного віку. Інтерв'юєри мали різний освітній бекграунд, різний соціально-економічний статус. Вибірка – квотна. Як квоти виступають такі параметри: регіон, вік дитини та форма здобуття освіти (очна або заочна форма, сімейна освіта/самоосвіта).

Респонденти рекрутувалися через онлайн-спільноти соціальних мереж «Instagram» та «Facebook», 11 інтерв'ю проводилось телефоном. В інтерв'ю брали участь матері учнів з 1-11 класів.

Інтерв'ю включали питання:

- про вибір освітніх можливостей: школа, додаткові заняття, альтернативні форми навчання (сімейна освіта);
- про освітню траєкторію дитини;
- про труднощі, з якими стикаються батьки під час організації освітнього простору;
- про комунікацію сім'ї та школи;
- про завдання та участь батьків в освіті дітей.

Розшифровані інтерв'ю були закодовані: очікування від школи та ширші – від освіти; задоволеність/незадоволеність комунікацією з освітньою

організацією; відчуття достатності/недостатності освітніх можливостей освітньої організації; уявлення про майбутнє своєї дитини (батьки обґрунтовують досконалі дії щодо школи та інших освітніх можливостей (поміняти школу, обрати профіль, входити до батьківського комітету тощо) власним баченням та знанням того, як має бути влаштована освіта дитини). Як одиниця аналізу виступали окремі смислові висловлювання. Далі їх було проаналізовано з допомогою концепції «влада-знання» М.Фуко і було складено матрицю поділу батьків на групи за рівнем рівня управління та ідентичності.

У процесі інтерв'ю було отримано широкий спектр висловлювань, у яких батьки описували:

1) Очікування від школи та ширше – від освіти, конкретно або у загальному вигляді та формулювали свій запит до ЗЗСО та освіти в цілому;

2) Задоволеність/незадоволеність комунікацією з закладом освіти. Батьки менше беруть участь у шкільному житті дітей, сім'я йде з освітньої організації з дорослішанням дитини, якщо комунікація між сім'єю та школою збудована погано;

3) Відчуття достатності/недостатності освітніх можливостей закладу загальної середньої освіти. Батьки пов'язують благо своєї дитини з освітніми можливостями освітньої організації;

4) Свої досить ясні уявлення про майбутнє власної дитини. Батьки обґрунтовують досконалі дії школи та інші освітні можливості (поміняти школу, вибрати профіль, входити до батьківського комітету тощо) власним баченням та знанням того, як має бути влаштована освіта дитини.

Аналіз відповідей респондентів показує, що у них крім опису «традиційного» залучення до шкільних справ дитини (ступінь участі у шкільних справах дитини, допомога школі тощо) можна виділити також опис запиту на освітні послуги, уявлення про належну для їх дитини якість освіти та готовність брати на себе відповідальність за рішення, які спричиняють суттєві зусилля.

При цьому ми також знаходимо дві полярні позиції – формулювання

замовлення на освітню послугу та ставлення до готової послуги (задоволеність чи її відсутність) без формулювання замовлення. Інакше кажучи, аналіз всього спектра висловлювань показує, що простого поділу батьківської залученості на низьку і високу – мало.

Відповідно до висловлювань респондентів ми виявляємо дві основні змінні:

1) міру готовності приймати на себе відповідальність у конструюванні та реалізації освітньої траєкторії та

2) позицію, що займає – споживача або замовника щодо запропонованої послуги. Ці дві змінні відповідають основним конструктам у концепції влади-знання М.Фуко.

Отже, використовуючи розроблену нами модель на підставі концепту «влади-знання» М.Фуко, ми змогли визначити не тільки ступінь замученості батьків в освіті дитини, а й які цілі вони визначають, яка їх позиція та які у батьків очікування від освіти дитини, адже сучасні батьки зацікавлені у створенні таих умов для своїх дітей які найбільше відповідають їх запитам щодо освітніх умов. Маючи великий вибір освітніх можливостей з одного боку, і не знаходячи опори та відповіді на свої запити в школі з іншого, батьки сьогодні умовно діляться на чотири групи (таблицю 2.1).

Таблиця 2.1

Поділ батьків на групи за рівнем управління та ідентичності

	Ідентичність + (Батьки повністю беруть на себе відповідальність за освіту дитини, виконуючи багато ролей)	Ідентичність – (Батьки не визначають себе учасниками освітнього процесу)
Управління + (Батьки є «драйверами» освіти дитини, повністю беруть на себе відповідальність за освіту дитини)	1 група: Батьки повністю беруть на себе зобов'язання по формуванню освітнього простору їхніх дітей: обирають школу та додаткові заняття, контролюють освітній процес відповідно з власними чітко зрозумілими завданнями; у цю ж групу включені ті батьки, які практикують сімейну освіту.	4 група: У батьків рівень влади високий – вони роблять багато дій щодо шкільного життя їх дітей: ходять на батьківські збори, перебувають у батьківському комітеті та ін., але їх ідентичність – споживача, помічника школи, при виникненні яких-небудь проблем вони намагаються вирішити їх через класного керівника, чи взагалі не звертати увагу, тому що «від їхньої думки нічого не залежить».
Управління – (Батьки повністю зняли з себе відповідальність за освіту дитини, переклавши її «на аутсорсинг» освітньої організації та самих учнів)	2 група: Батьки відмовляються від влади після того як почали керувати	3 група: Батьки переклали усю відповідальність за потенційні освітні можливості

1) Управління «+» / ідентичність «+» – перша група батьків: вони готові управляти (надавати допомогу і нести за неї відповідальність), вони мають власне уявлення про те тому, чого хочуть, тобто, ідентичність замовника.

Батьки цієї категорії повністю беруть на себе зобов'язання щодо формування освітнього простору їхніх дітей: обирають школу та додаткові заняття, контролюють освітній процес відповідно до власних завдань, що ясно розуміються: «Це вже третя школа. У першій школі вчителі почали цькувати сина, у другій школі – слабка підготовка до ЗНО».

«До батьківського комітету класу я не входжу з власної ініціативи. Спілкуємося зі школою двічі на рік, на зборах більше не турбують. Діти ходять на додаткові заняття».

«Зараз навчаємось у приватній школі. Перейшли з державної, у якій навчалися до 4 класу (початкову школу закінчили у державній школі) (...) Наприкінці 4 класу почали шукати нову школу, оскільки знали, що середня й старша освіта у школі провальна. Обрали приватну школу за територіальною ознакою (вже 2 роки навчаються). Як і державна школа, приватна у нас на подвір'ї, тому я почитала відгуки і віддали дівчинку туди. У приватних школах теж відбір відсутній, беруть усіх за достатком батьків.

«У дівчаток зараз один інтерес – кросівки Gucci із кристалами Swarovski. Дитина не знаходить, як і в колишній школі, з ким можна було б обговорити предмети, не знаходить відгуку від однокласників за своїми інтересами. Тому зараз шукаємо наступну школу, вже готові до переїзду (...) Цього року майже не ходили на додаткові заняття, готувалися до іспитів з відбору до шкіл. Рік до нас ходив репетитор двічі на тиждень додому. Залишилися танці (теж через інтернет знайшли), але зараз (не з нашої вини) вони закрилися. Я завжди супроводжувала заняття. Дочка завжди ходила на додаткові заняття із трьох років. Додатково до дитячого садочку. Завжди щось шукали, возили, водили. Чим старша ставала, тим важче стало возити. Тому почали шукати заняття в пішій доступності. Мови, танці, ІЗО...».

За цих висловлювань можна зробити висновок, що батьки мають ясний, чітко сформульований запит та вимоги до освіти своїх дітей, самі знаходять освітні можливості, аналізують їх – формують під свою сім'ю освітній простір дитини. До цієї групи належать батьки, діти яких навчаються у формі сімейної освіти або заочного навчання. Рівень участі батьків в освіті дітей є дуже високим, вищий, ніж у батьків, що перебувають у цій групі, діти яких переходили з однієї школи в іншу:

«Я – директор школи сімейного типу. Багато спілкуємося з іншими батьками та дітьми, виїжджаємо разом у музеї та ін., організуємо позанавчальну діяльність. Постійно скеровую свою дитину на безліч

захоплень, гуртків. Зараз вибираємо варіант атестації та місце. Загалом, я і кухар, і швачка, і вчитель, і змія».

Сімейна освіта – поки що досить рідкісний спосіб реалізації запиту сім'ї на освіту. Батьки та діти багато часу проводять один з одним, але практики реалізації процесу навчання при сімейній освіті дуже різноманітні: від авторських, приватних шкіл до анскулінгу.

Для цих дітей освіта проводиться головним чином поза освітньою організацією відповідно до навчальних цілей, що визначаються в першу чергу батьками. Батьки повністю контролюють, обирають освітні можливості та несуть відповідальність за освіту дітей. Така форма навчання передбачає високий рівень батьківської відповідальності: від знання нормативно-правових актів до володіння навичками тайм-менеджменту. Процес навчання в більшості випадків визначається як дозвілля. Такі батьки є замовниками, управлінцями, виробниками та дуже активними учасниками освітнього процесу – створюють приватні школи або невеликі сімейні школи, організовують заходи для батьків та дітей, випускають книги та журнали про сімейну освіту, знають останні тренди освіти.

2) Управління «-» / ідентичність «+» – друга група батьків: Перша та друга групи батьків – активні учасники освітнього процесу дітей. Вони характеризуються тим, що точно знають яким має бути результат від освіти, возять своїх дітей до школи і на різні заняття, заходи, не чекаючи на ініціативу від школи, деякі з них переводили своїх дітей з одного ЗЗСО до іншого.

Їхня ідентичність – замовник, а іноді й управлінець освітніх сервісів: «Зараз навчаємось у приватній школі, перейшли з державної... Зараз вибір складний, оскільки стався конфлікт із директором (...) Цінності школи (директора) не збігаються з нашими цінностями (...)».

«Старша дівчинка зараз навчається у приватній школі. Пішли з державної, бо хотіли школу сильнішу. Думали, що дитина переросла цю школу. Обрали приватну, бо вважали, що освіта краща, ніж у державній школі. Приватна школа – високий ціник, рівень зависокий, кращі знання дівчинка не отримує (думали, що буде по-іншому) (...) Дівчинка в школі до 18:00, на

додаткові заняття часу немає, тільки робить уроки допізна. У школі спеціально просять, щоб батьки не робили уроків з дітьми (...) Ініціатива походить від школи. Спілкуємось із тьюторами».

Відмінність між цими двома типами батьківського залучення полягає в тому, що в одному: батьки другої категорії відмовляються від влади після того, як вони знайшли освітню організацію, яка задовольняє їх вимогам, делегуючи обраній освітній організації право керувати. Як правило, це організація повного дня дитини (додаткові заняття, гуртки та ін.).

Тобто ці батьки на початковому етапі освітнього процесу дитини входили до першої категорії (управління «+» / ідентичність «+»), коли робили вибір освітніх можливостей, але на подальших етапах, знайшовши організацію, що задовольняє їх запитам, передали їй управління і перейшли в другу категорію (управління «-» / ідентичність «+»).

3) Управління «-» / ідентичність «-» – третя група батьків: Ідентичність батьків цієї групи – споживачі.

Рівень управління низький:

- батьки роблять малу кількість дій у шкільному житті дітей;
- діти відвідують школу у дворі будинку чи ту, де навчалися самі батьки;
- батьки не є ініціаторами спілкування із представниками школи;
- школярі не відвідують додаткові заняття чи відвідують епізодично;
- батьки не знають які є позашкільні заняття в районі їх проживання та у школі;
- батьки відповідають, що «не тиснуть на дитину» або «ще про це думати», говорячи про майбутню освітню траєкторію дітей.

Ці батьки переклали всю відповідальність, тобто, управління, за освіту своїх дітей на школи та на самих дітей. Їхня ідентичність визначається як споживача освітніх послуг:

«Вона (дитина) ходить до школи в пішій доступності, у дворі (...) Не цікавилися якимось додатковими заняттями, тому що вона (дитина) не хоче

нікуди ходити. Ну, насильно милий не будеш, можу я її віддати в секцію, але не буде бажання ходити – нема чого, не буде результату (...) Тому ми нікуди зараз не ходимо. Я вважаю, щоб діти кудись ходили і щось робили, школа має затягувати дітей колективно, якісь групові уроки проводити».

Така пасивна участь в освіті дітей може пояснюватися неблагополучною сімейною ситуацією та відсутністю цінності освіти, проблемами з психологічним та фізичним здоров'ям дитини, бар'єрами у комунікації між школою та сім'єю.

4) Управління «+» / ідентичність «-» – четверта група батьків: Згідно з висловлюваннями батьків рівень влади у них високий – вони роблять багато дій щодо шкільного життя їхніх дітей: ходять на батьківські збори, перебувають у батьківському комітеті або в керуючій раді школи, допомагають із домашнім завданням, їхні діти відвідують додаткові заняття, але рідко відвідують різні заходи (наприклад, екскурсії, музеї та ін.), оскільки чекають, що заклад освіти організує, наприклад, виїзну екскурсію і готові брати участь у її організації. Вони не ставлять під сумнів мету, завдання та цінності, які транслює школа щодо освітнього процесу.

Вони рідко бувають ініціаторами спілкування зі школою, частіше беруть участь лише, коли школа їх запросить. Можна сміливо сказати, що ця категорія батьків ділить владу зі школою: багато і активно вкладаються у діяльність ЗЗСО, тобто, беруть відповідальність (влада) за освіту дітей, але ініціатива їх залишається поза школою.

«Я – член батьківського комітету класу, тому я взаємодію зі школою набагато частіше (...) Але щось змінити ми (батьки) не можемо, все залежить від директора, міністерства (...) Змінити, створити хорошу школу, яка відповідала б нашим потребам – це не в моїх силах. Від моєї думки нічого не залежить».

При цьому їхня ідентичність – споживача, помічника школи. При виникненні якихось проблем вони намагаються вирішити їх через класного керівника чи директора школи, або не звертати на це увагу, оскільки «від їхньої думки нічого не залежить».

Вони не докладають зусиль для трансляції своїх запитів, невдоволень тощо. Такі батьки виходять із усталених уявлень щодо ролі родини в освіті та у процесі комунікації сім'ї та школи. Вони замислюються про майбутню освітню траєкторію дитини, намагаються «тримати руку на пульсі» процесу навчання дитини.

Батьки цієї категорії реалізують свою владу через участь у справах школи, повністю приймаючи цілі та функції освіти, які нею задаються (не мають власного замовлення на освіту).

Тобто ці батьки делегують свою владу закладу загальної середньої освіти, допомагаючи їй ці владні повноваження реалізовувати (наприклад, допомагаючи наводити лад, дотримуватись шкільних правил).

Приналежність сім'ї до однієї з описаних груп може змінюватися, наприклад, після кількох років навчання дитини у школі, батьки забирають її на сімейне навчання та навпаки. Або після активної участі у шкільних радах та ін. батьки самоусуваються та делегують свої повноваження закладу освіти та дітям.

Для додаткового уточнення показників виділених груп батьків ми звернулися до описаним вище результатам кількісного дослідження комунікації сім'ї та школи, а саме:

- виділили питання, які узгоджуються з даними характеристиками біполярних шкал «ідентичність» та «управління»;
- розподілили відповіді респондентів на запитання анкети щодо розроблених груп;
- сформували чотири групи відповідно до відповідей респондентів і склали комбінаційні таблиці, що дозволило виявити додаткові ознаки груп, що вивчаються (таблиця 2.2.).

Таблиця 2.2

Групи батьків

Питання	1 група «управління + / ідентичність +»	2 група «управління – / ідентичність +»	3 група «управління – / ідентичність – »	4 група «управління + /ідентичність – »
Управління:				
Питання: чи займається Ваша дитина в цьому році в якихось гуртках, секціях, приймає участь у конкурсах і т.д. (не враховуючи уроків в даній школі)?	Дитина відвідує 2 та більше видів занять.	Дитина відвідує заняття (важко відповісти до 1)	Важко відповісти (або ні або 1)	Дитина відвідує 2 та більше видів занять.
Питання: скажіть, чи відвідувала/робила дитина разом з вами або з іншими членами родини пізнавальні спільні справи за останні <u>два місяці</u> (перерахуйте)?	Від 3 і більше варіантів активностей	Від 2 варіантів активностей	Менш ніж 2 варіанти активностей	Від 3 і більше варіантів активностей
Питання: чи потрібно Вам обговорювати з вчителями вашої дитини особливості її/його відносин з однокласниками	Максимальне погодження з висловлюванням (погоджуюсь на 4-5 за п'ятибальною шкалою)	Ступінь погодження (від 3 до 1)	Мінімальна ступінь погодження (від 1 (не погоджуюсь))	Максимальне погодження з висловлюванням (погоджуюсь на 45 за п'ятибальною шкалою)

Питання: оцініть, будь ласка, як часто Ви або інші члени родини в цьому навчальному році ходили на батьківські збори ?	3-4 рази і частіше	1-2 рази	Від 0 (не приймаю участь у батьківських зборах)	3-4 рази і частіше
Питання: як часто Ви або інші члени родини спілкуєтеся з ким-небудь із вчителів Вашої дитини з питань, пов'язаних з життям дитини у школі (будь-які способи спілкування: особисто, через інтернет, по телефону і т.ін) ?	Спілкуюся 1-2 рази на тиждень	Спілкуюся 1-2 рази за семестр	Важко відповісти	Спілкуюся 1-2 рази на чверть
Ідентичність:				
Питання: мені ВАЖКО спілкуватися з вчителями моїх дітей	Мінімальна ступінь погодження з висловом (від 1(не погоджуюся) до 2, за п'ятибальною шкалою)	Мінімальна ступінь погодження з висловом (від 1(не погоджуюся) до 2, за п'ятибальною шкалою)	Максимальна ступінь погодження з висловом (від 3 до 5, за п'ятибальною шкалою)	Максимальна ступінь погодження з висловом (від 3 до 5, за п'ятибальною шкалою)
Питання: вчителя моєї дитини прислуховуються до моїх слів.	Максимальна ступінь погодження з висловом (від 3 до 5, за п'ятибальною шкалою)	Максимальна ступінь погодження з висловом (від 3 до 5, за п'ятибальною шкалою)	Мінімальна ступінь погодження з висловом (від 1(не погоджуюся) до 2, за п'ятибальною шкалою)	Мінімальна ступінь погодження з висловом (від 1(не погоджуюся) до 2, за п'ятибальною шкалою)

Питання: думка батьків НЕ важлива для вчителева моєї дитини.	Мінімальна ступінь погодження з висловом (від 1(не погоджуюся) до 2, за п'ятибальною шкалою)	Мінімальна ступінь погодження з висловом (від 1(не погоджуюся) до 2, за п'ятибальною шкалою)	Максимальна ступінь погодження з висловом (від 3 до 5, за п'ятибальною шкалою)	Максимальна ступінь погодження з висловом (від 3 до 5, за п'ятибальною шкалою)
Питання: вчителі у своїй роботі враховують психологічний стан моєї дитини, особливості її/його характеру.	Максимальна ступінь погодження з висловом (від 3 до 5, за п'ятибальною шкалою)	Максимальна ступінь погодження з висловом (від 3 до 5, за п'ятибальною шкалою)	Мінімальна ступінь погодження з висловом (від 1(не погоджуюся) до 2, за п'ятибальною шкалою)	Мінімальна ступінь погодження з висловом (від 1(не погоджуюся) до 2, за п'ятибальною шкалою)
Питання: вчителю своїй роботі враховують особливості навчання моєї дитини.	Максимальна ступінь погодження з висловом (від 3 до 5, за п'ятибальною шкалою)	Максимальна ступінь погодження з висловом (від 3 до 5, за п'ятибальною шкалою)	Мінімальна ступінь погодження з висловом (від 1(не погоджуюся) до 2, за п'ятибальною шкалою)	Мінімальна ступінь погодження з висловом (від 1(не погоджуюся) до 2, за п'ятибальною шкалою)

Крім того, в результаті проведеного дослідження ми отримали додаткову інформацію щодо описаних груп батьків; вони мають такі характеристики: матері з вищою освітою зустрічаються частіше у першій та четвертій групі, в той же час обоє батьків без вищої освіти частіше зустрічаються у третій та у другій групах батьків. (таблиця 2.3).

Таблиця 2.3.

Комбінаційна таблиця груп батьків * Мати_ВО

Групи батьків		Мати		Загалом
		Не має вищої освіти	Має вищу освіту	
1	Кількість	15	55	70
	Зкорегований залишок	-7,2	7,2	
2	Кількість	30	63	93
	Зкорегований залишок	4,7	-4,7	
3	Кількість	22	35	57
	Зкорегований залишок	3,5	-3,5	
4	Кількість	13	75	88
	Зкорегований залишок	-3,1	3,1	

Сім'ї з високим матеріальним капіталом (є автомобіль, у дитини є окрема кімната, хатня робітниця та ін.) найчастіше зустрічаються в першій групі, що стосується другої групи – там найчастіше зустрічаються сім'ї з низьким матеріальним капіталом (немає у дитини окремої кімнати, у сім'ї немає автомобіля) (таблиця 2.4)

Таблиця 2.4.

Комбінаційна таблиця груп батьків * Матеріальний капітал

Групи батьків		Матеріальний капітал				Загалом
		Наявність окремої кімнати у дитини, у батьків - авто	Наявність окремої кімнати у дитини, у батьків - авто + (власний бізнес, няня...)	Немає окремої кімнати у дитину та авто у батьків	Наявна або окрема кімната у дитини або авто у батьків	
1	Кількість	33	7	6	24	70
	Зкорегований залишок	1,5	3,9	-3,1	-1,6	
2	Кількість	56	6	18	13	93
	Зкорегований залишок	-2,0	-3,6	4,1	1,3	
3	Кількість	26	3	6	22	57
	Зкорегований залишок	0,2	-0,3	-0,8	0,5	
4	Кількість	38	3	8	39	88
	Зкорегований залишок	1,3	1,1	-1,7	-0,8	

У першій групі найчастіше працюють батьки дитини та не працюють матері. У другій групі ситуація зворотна – частіше зустрічаються працюючі мами або ж не працюють обоє батьків. Для третьої групи характерно, що працюють обоє батьків і часто не працює батько (таблиця 2.5).

Таблиця 2.5

Комбінаційна таблиця груп батьків * Працюючі батьки

Групи батьків		Працюючі батьки				Загалом
		Працюють і мати і тато	Працює батько	Працює мати	Батьки не працюють	
1	Кількість	53	5	7	5	70
	Зкорегований залишок	-1,2	4,7	-2,8	-2,3	
	Кількість	66	7	5	7	93

2	Зкорегований залишок	-1,2	-2,3	2,8	2,8	
3	Кількість	38	4	1	2	57
	Зкорегований залишок	3,2	-2,7	-1,0	-0,4	
4	Кількість	67	16	2	3	88
	Зкорегований залишок	-0,9	0,7	1,0	-1,0	

Перша група – це група, де дитина росте в повній сім'ї, друга ж група визначається тим, що дитина частіше росте в сім'ї з одним з батьків, або беруть участь у вихованні обоє батьків, які перебувають у розлученні (таблиця 2.6).

Таблиця 2.6.

Комбінаційна таблиця груп батьків * Повна/неповна сім'я

Групи батьків		Повна/не повна сім'я			Загалом
		В сім'ї є батько і мати	Розлучені, але оба приймають участь у вихованні	Один із батьків	
1	Кількість	59	1	10	70
	Зкорегований залишок	2,9	-1,0	-2,6	
2	Кількість	86	2	5	93
	Зкорегований залишок	-3,6	2,2	2,5	
3	Кількість	47	1	9	57
	Зкорегований залишок	0,8	-1,3	0,1	
4	Кількість	68	1	19	88
	Зкорегований залишок	1,0	-0,6	-0,6	

У третій групі частіше зустрічаються батьки дівчаток, ніж батьки хлопчиків (таблиця 2.7).

Таблиця 2.7.

Комбінаційна таблиця груп батьків * Стать дитини

Групи батьків		Стать дитини		Загалом
		Жіноча	Чоловіча	
1	Кількість	34	36	70
	Зкорегований залишок	-1,6	1,6	
2	Кількість	48	45	93
	Зкорегований залишок	-0,2	0,2	
3	Кількість	33	24	57
	Зкорегований залишок	2,6	-2,6	
4	Кількість	43	45	88
	Зкорегований залишок	-1,5	1,5	

До першої групи частіше входять батьки, які займаються саморозвитком та продовжують своє навчання, на відміну від батьків другої групи (таблиця 2.8.).

Таблиця 2.8.

Комбінаційна таблиця груп батьків * Чи отримували в останні три роки освіту(підвищення кваліфікації)?

Групи батьків		Чи отримували в останні три роки освіту(підвищення кваліфікації)?			Загалом
		Так	Ні	Важко відповісти	
1	Кількість	29	30	11	70
	Зкорегований залишок	3,4	-2,5	-1,1	
2	Кількість	38	50	5	93
	Зкорегований залишок	-4,5	3,9	0,6	
3	Кількість	23	26	8	57
	Зкорегований залишок	1,0	-1,3	0,4	
4	Кількість	42	36	10	88
	Зкорегований залишок	1,6	-1,6	0,1	

Таблиця 2.9.

Комбінаційна таблиця груп батьків * ступінь освіти дитини

Групи батьків		Ступінь освіти			Загалом
		Початкова школа (1-4 класи)	Середня школа (5-7 класи)	Старша школа (8-11 класи)	
1	Кількість	35	23	12	70
	Зкорегований залишок	9,6	-4,6	-5,5	
2	Кількість	26	37	20	93
	Зкорегований залишок	-1,8	-0,6	2,7	
3	Кількість	13	28	16	57
	Зкорегований залишок	-7,6	4,3	3,6	
4	Кількість	31	44	13	88
	Зкорегований залишок	-1,0	2,7	-1,9	

Отже, з таблиці видно, що найбільший ступінь управління та ідентичності, характеристики першої групи (управління "+" / ідентичність "+"), виявляють батьки, коли їхні діти навчаються у початкових класах. У початковій школі рідше зустрічаються батьки, тип поведінки яких можна зарахувати до третьої групи чи четвертої групи батьків. Найчастіше батьки старшокласників поведуться як батьки з другої групи (управління «—» / ідентичність «+») – вони вже не виявляють ініціативу, не вирішують проблеми школи, але вже думають про майбутню освітню траєкторію своїх дітей чи, знайшовши відповідний заклад освіти, який влаштовує їх повністю, віддають керування нею. Тобто підвищений ступінь залучення характеризує батьків, коли їхні діти навчаються у початковій школі, а потім ступінь залучення батьків до освіти дітей у школі падає (ми можемо тільки припускати причини спаду залученості: мабуть у таких активних, освічених батьків відбувається розчарування у комунікації сім'ї та закладу освіти, і вони самоусуваються зі школи, виявляючи свою активність поза нею – компенсуючи те, що недодає школа, іншими освітніми можливостями – це

також підтверджується нашими даними про комунікацію сім'ї та школи.

2.2. Аналіз досвіду організації процесу навчання у ситуації сімейної освіти

Найбільший ступінь залучення до організації освітнього простору виявляють батьки, чиї діти навчаються у формі сімейної освіти. За описанню вище моделлю дана група батьків виявляє високий рівень управління та ідентичності у відносинах влади.

Навчання вдома у формі «батьки на чолі навчання» є багатовіковою традиційною освітньою практикою, яка була замінена повсюдною шкільною освітою та знову з'явилася в останні десятиліття [4].

Приблизно двадцять років тому сімейна освіта вважалася ультрасучасною та «альтернативною», але тепер така форма навчання широко поширена за кордоном, особливо в Сполучених Штатах Америки [50].

Оцінюючи кількість українських школярів, які навчаються поза школою у різних формах, сімейної – заочного навчання, змішаної форми, дистанційному форматі тощо, можна припустити, що загальне їх кількість достатньо висока.

Під сімейною освітою, також званою хоумскулінгом/аутскулінгом (похідне від англ. «homeschooling» і «outschooling») розуміють форму здобуття основної загальної освіти поза освітньою організацією (у формі самоосвіти). Сімейна освіта в сучасному розумінні є альтернативою ступінчастій системі шкільної програми, сім'я сама формує освітній простір своєї дитини – вибирає, як і які предмети вивчатиме дитина. Головне для сім'ї – пройти проміжну і підсумкову атестації, тобто, продемонструвати знання шкільної програми за навчальний рік. Такий варіант освіти у багатьох країнах є легальним (наприклад, США, Австралія, Чеська Республіка, Шотландія та ін.) [14].

Однією з найпоширеніших у світі альтернативою шкільній освіті є анскулінг. Анскулінг – це форма навчання, за якої освіта дитини відбувається не за заздалегідь продуманою програмою навчання (немає жодного зв'язку зі шкільними викладачами та програмою, діти не проходять ні проміжної, ні підсумкової атестації, що в сімейній освіті є обов'язковою умовою), іноді анскулінгом також називають природним навчанням, оскільки воно засноване насамперед інтересах дитини (child-led education, interest-led education). Засновником анскулінгу вважається Джон Холт (1977 рік). Така форма здобуття освіти передбачає, що держава в особі школи лише контролює здобуття знань за загальною шкільною програмою (атестації), а організовують освітній процес та будують освітній простір дитини – сім'я/батьки, тобто вони стають суб'єктами дитячої освіти.

Сімейна освіта передбачає, що формуванням освітнього простору дитини повністю займається батьки/сім'я – батьки є «драйверами» освіти дитини: повністю беруть на себе відповідальність; точно знають, яким має бути освітній результат; прикладають багато зусиль стосовно освіти дитини і беруть активну участь у ньому. Головний показник високого ступеня управління – це практики та способи участі батьків в організації процесу навчання, які ми розглянемо через подолання труднощів/бар'єрів, що виникають при переході та безпосередньої реалізації сімейної освіти.

У дослідженні було виділено дві категорії «бар'єрів»: формальні (організаційні труднощі, освітні/компетентнісні, ресурсні, адміністративні при переході, при реалізації адміністративні) та психологічні бар'єри при переході та при реалізації сімейної освіти.

Серед психологічних труднощів батьки вказують:

- психологічні проблеми при переході на сімейну освіту – це нерозуміння та засудження сім'ї оточенням, перебудова себе (батьків), невпевненість у своїх силах;

- психологічні проблеми при реалізації – це взаємовідносини батьків з дитиною (ким стають батьки – вчителем чи залишаються батьками?), мотивація дитини до навчання, перебудова (відвикання) дитини від школи,

недолік компанії та спілкування дитини та батьків (мало сімей на сімейній освіті у місті, розбіжність з іншими дітьми за розпорядком дня).

Серед батьків, що практикують сімейну освіту 44% не визначають жодних проблем у процесі переходу на неї (скоріше за все такі батьки вже знайшли і звернулися до посередницьких організацій для вирішення проблем, що виникли (тобто знайшли засоби вирішення), що також говорить про високий рівень управління).

На проблеми у подоланні формальних (організаційних) бар'єрів вказало 40% респондентів, на психологічні проблеми вказали 16%.

Чи не основною психологічною проблемою, яку зазначають респонденти це визначення ролі батьків. На питання «Яка ваша роль у процесі навчання?». Багато батьків зазначали, що їх роль – роль вчителя (38%), роль батька (14%), роль організатора (29%), інше (6%), роль помічника (13%) чи відповідали, що грають змішані ролі, наприклад, батька та помічника, організатора та вчителя тощо. Наприклад : «Я – директор школи сімейного типу. Багато спілкуємося з іншими батьками та дітьми, виїжджаємо разом у музеї та ін., організуємо позанавчальну діяльність. Постійно скеровую свою дитину на безліч захоплень, гуртків. Зараз вибираємо варіант атестації та місце. Загалом, я і кухар, і швачка, і вчитель, і змія». На наш погляд, це говорить про те, що хоумскулери відчують внутрішній дисонанс, що відбивається також на їхніх дітях: дитині, як і батькові, важко визначити для себе, хто перед нею – вчитель, який оцінює та дає знання чи батько, якому можна поскаржитися, у якого можна знайти захист. Хто є батьком в сімейній освіті – батьком, який любить, шкодує, заохочує, не оцінюючи свою дитину, чи вчитель, який контролює виконання завдань, вчить, вимагає? [8].

Проаналізовані дані дозволяють зробити висновок про те, що рівні залучення до сімейної освіти теж бувають різні – є батьки, які є і вчителями, і батьками, тобто, викладають, організують, підтримують, мотивують, перевіряють тощо, самі, не вдаючись до зовнішньої допомоги, зокрема посередницьких організацій. А є ті, хто, перевіривши свою дитину на сімейну освіту, звернулися до організацій, що надають необхідну допомогу, і

практично не залучаються до процесу викладання та контакту зі школами для проходження атестацій, але при цьому є головним організатором освітнього простору своїх дітей (вибір посередницьких організацій, спілкування, контроль за виконанням уроків та мотивація залишається на батьках).

Для подолання виділених бар'єрів батьки можуть вибирати з великої різноманітності практик. Вони можуть звернутися в альтернативну школу (існуючі школи різних систем від Монтесорі та Вальдорфських шкіл до унікальних авторських рішень), навчати за шкільною програмою вдома за допомогою дистанційних курсів, інтернет-шкіл, підручників, об'єднатися з іншими батьками, створюючи спільноти, і по черзі викладати предмети або найняти педагогів, або створити свою власну школу.

Як учасники таких спільнот, батьки, які реалізують сімейну форму здобуття освіти, ідентифікують себе за допомогою таких висловлювань: «Ми – НЕшколярі! (...) Власне сімейна та домашня освіта тим і відрізняється від шкільного, що там немає цього жорсткого поділу на етапи, а є інтерес, тенденція до пізнання та розвитку дитини. І сім'я йде за ним». Такі висловлювання показують, наскільки високий рівень ідентичності таких батьків як замовників освіти своїх дітей, наскільки вони не схожі на батьків, діти яких навчаються у школі. У будь-якому випадку, щоб навчати свою дитину у формі сімейної освіти, батькам потрібно вже на «вході» почати розбиратися в нормативно-правовій базі, шукати організації-посередники, брати участь у житті спільноти та контролювати освітній процес своєї дитини – тобто бути залученою до формування освітнього простору своєї дитини майже завжди.

На основі інтерв'ю можна виділити п'ять поширених практик організації освітнього простору дітей на сімейній освіті:

Батьки та учні максимально дотримуються шкільної програми, використовують підручники, методики, іноді навіть розклад, прийняті у конкретному класі чи школі:

«У нас у школі видали всі підручники, він сам бере, займається, і потім я його питаю, чи він параграф відповідає. У нас є шкільний розклад, ми

вчимося за ним. Там уже дається пропорційність цих предметів, і щоб він знав, чого там більше, чого менше, звітує мені з ранку і вільний»;

«Підручники, ми мудрувати не стали, взяли ті, за якими працює школа, щоб їм легше розуміти навчальну мову, яка буде на контрольних завданнях (...)».

Вибирають для себе альтернативні програми, беруть їхні підручники та методики:

«Школа надсилає рекомендований навчальний план на початку року, може, підручники можна отримати, я не знаю, але оскільки ми вчимося, я сама підбираю підручники доньки, то ми не орієнтуємося на їх навчальний план зовсім. Тому що з математики ми йдемо попереду, англійська вперед, щось беремо додатково. Але вона спокійно здає атестацію. Ми дивимося перед атестацією зразкові теми, які там були, найскладніше – література, бо ми не за шкільною програмою зовсім».

Самі підбирають матеріал, користуються різними джерелами здобуття знань (інтернет, сучасні та радянські підручники тощо):

«Ми користуємося кількома джерелами, ми маємо ще [освітній онлайн-ресурс], вони на літо дали безкоштовний доступ до своїх предметів. Ми маємо і паперові підручники. З літератури підручник не потрібний, з історії підручник треба обирати новий».

Більшість матеріалів та завдань беруть із онлайн-платформ, до яких їм надано доступ:

«На [онлайн-платформі] рік поділено на чверті, як у звичайній школі і там є, наприклад, що до 22 числа всі роботи мають бути завантажені на сайт, що протягом кожного дня не відстежується. Виставляються оцінки, і основі них йде підсумкова. Є відеолекції, які йдуть близько 20 хвилин, потім близько 20 хвилин іде розбір теми в режимі онлайн. На тренажери йде десь хвилин 30 по кожному предмету і далі виконання тестової письмової роботи йде ще близько години».

Місцем для здобуття знання є альтернативні школи, клуби, гуртки, які не мають ліцензії (атестація на базі інших шкіл):

«Юридично це форма сімейної освіти, але фактично в 1 класі вона ходила...це не можна назвати школою, тому що ця організація не має ліцензії це розвиваюче середовище, зараз воно так називається. Туди вона ходила, а атестацію вона здавала в іншому місці.»

Організація та проходження проміжної та підсумкової атестацій є одним із найважливіших питань для батьків та їх дітей. Адже під час атестації відбувається контроль із боку держави (школи) того, є показником виконання батьками своїх зобов'язань щодо освіти дитини. Але вибір як і де проходитиме атестація залишається за батьком/сім'єю. Вирішуючи труднощі, пов'язані з організацією проходження атестації, батьки обирають різні підходи. Деякі батьки рідко направляють дітей на атестацію: для них вона є обмеженням, незручна і є лише необхідністю:

«Ми не плануємо здавати іспити щороку. Ми пішли на компроміс, що ми здамо в четвертому класі те, що потрібно здати, тобто це ж можна теж не робити, це можна в 9 класі здавати, але школа була дуже скептично до цього налаштована, і ми вирішили, ну окей, в четвертому здамо. Я скептично ставлюся до екзаменаційної системи, тому я хотіла чим менше, тим краще. 9 та 11 – обов'язково, а четвертий – компроміс»;

«Другий клас ми закінчили без атестації, формально ми були на сімейній освіті, але атестацій не складали, протен щодня дитина була на уроках, у Skype, з учителем розмовляв, задавалися домашні завдання, все також, сканувалося, надсилалися завдання»

Терміни, формат та зміст атестацій багато в чому залежать від освітньої організації, до якої прикріплюється дитина для проходження підсумкового контролю. На основі дослідження було виділено три найбільш популярні способи проходження атестації дітьми на сімейній освіті.

1) Прикріплення до районної школи. Вибираючи як майданчик для атестації державні районні заклади загальної середньої освіти, учні взаємодіють безпосередньо з завучами та вчителями обраних освітніх організацій. Спільно з ними узгоджують графіки та способи здачі атестацій. Як правило, школи пропонують пройти атестацію один раз наприкінці

навчального року – травень-червень.

2) Прикріплення до спеціалізованих центрів, шкіл, що спеціалізуються на сімейній освіті. Як правило, у них реалізується очне, очно-заочне та заочне навчання, а також такі центри працюють з дітьми на сімейній освіті. До таких посередницьких організацій сім'ї звертаються, коли стикаються з організаційними бар'єрами. Переважно подібні організації є приватними та надають платні послуги.

У таких школах можуть надаватися матеріали для всього терміну навчання, або лише доступ до питань для підготовки до іспитів.

3) Співпраця з дистанційними платформами, які прикріплюють учнів до «шкіл-партнерів». Дистанційні платформи/організації для навчання та проходження атестації, як правило, не мають свідоцтва про державну акредитацію, вони прикріплюють своїх здобувачів до шкіл-партнерів, які на час атестації зараховують дітей до себе (як екстерни). Сімейна форма здобуття освіти вже має на увазі, що саме сім'я керує, бере участь, організує навчання дитини.

Організація освітнього простору – важке завдання, пов'язане з бар'єрами, що виникають, і під час переходу на сімейну освіту, і звичайно ж, під час реалізації. Ми побачили через практики, способи подолання та організації освіти своїх дітей, що батьки цієї групи характеризуються високим рівнем управління (управління «+»).

Батьки-хоумскулери також відрізняються високим рівнем ідентичності – вони замовники освіти, головні та єдині власники освіти дитини, виконують при цьому паралельно багато ролей, шукають різні освітні можливості під свої запити та реалії, а при виникненні проблем самі їх вирішують.

Виявити ідентичність хоумскулерів, а саме їх запит/замовлення до освіти, допоможе опис причин вибору сімейної форми навчання. Проаналізувавши існуючі міжнародні дослідження сімейної освіти, можна зазначити, що причини вибору такої форми навчання не універсальні, оскільки кожна сім'я за своїми особистими мотивами починає практикувати цей вид навчання.

Найбільш поширеними, крім явних, медичних причин є намтупні: немає постійного порівняння з іншими учнями; немає тиску з боку однолітків; є час для вивчення та заняття цікавими для дитини речами; перебуваючи 24 години на стуки разом з дитиною, батьки можуть дізнатися її краще; є можливість використовувати методики навчання, які підходять саме цій дитині:

«Ну багато у нас причин. Одна з них така ж вагома – художня школа є, природно, що потребує часу багато – три рази по пів дня, плюс треба приїхати, поїхати. Потім у мене питання щодо якості освіти, яку мені як батькові дуже складно оцінити. Я не розумію, яка якість освіти в цій школі. (...) По суті, виходить, я зрозумію тільки те, які результати дає школа лише на виході (...) Питання з харчуванням для мене теж важливе, тому що шкільне столове харчування, ну, я вважаю, що воно в порівнянні з домашнім, так, нижчої якості.

Також це питання стресу, яке викликають нескінченні контрольні роботи, ПА та інше. Стреси, пов'язані з великою кількістю дітей у класі, з якими спочатку дитина може не хотіти бути поряд і які знаходяться у цьому класі за територіальною ознакою.

Відсутність індивідуального підходу теж до організації шкільного процесу. Ну і плюс, з чого почалося, у мене донька питала: "Мам, а навіщо мені йти до школи?" Ну і я ось справді не змогла собі відповісти на запитання навіщо (...)».

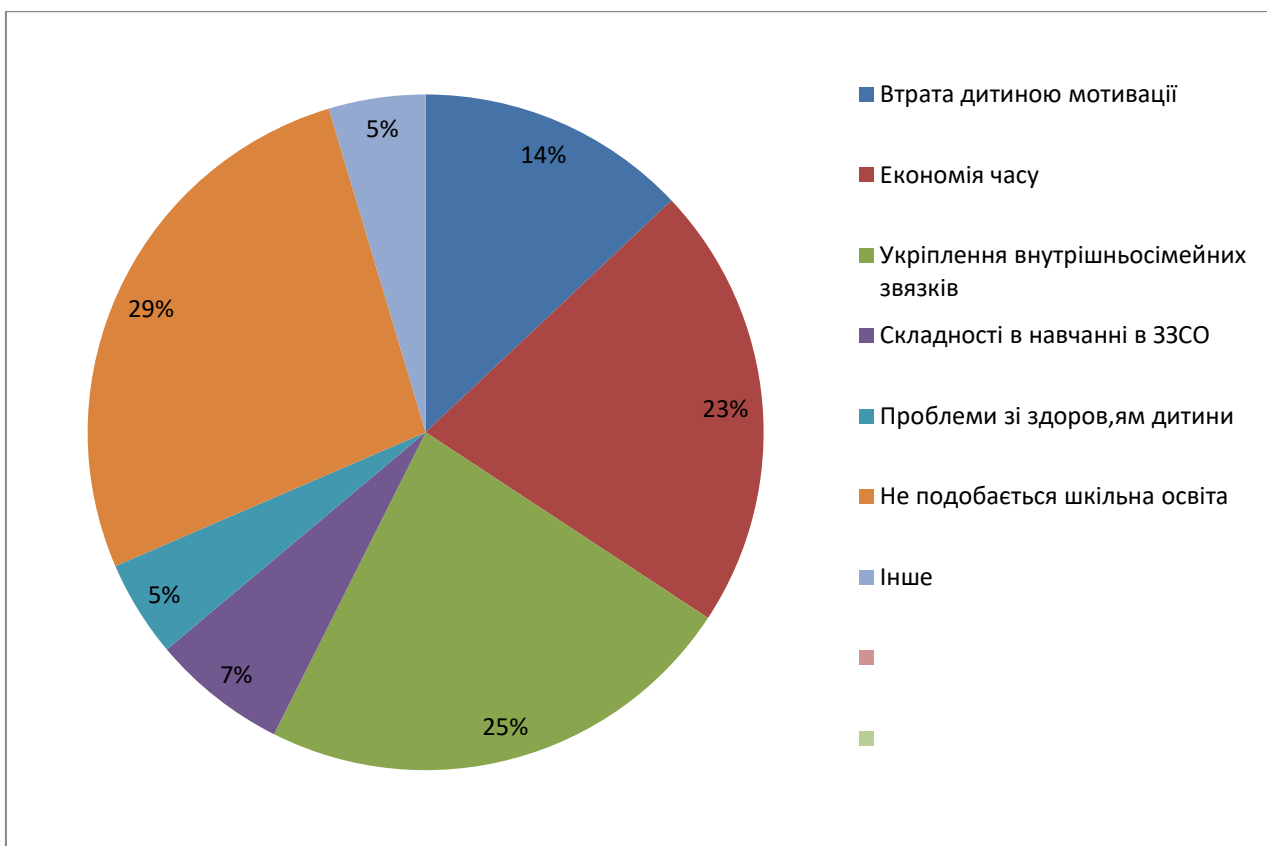
Як бачимо, сім'ї, які обрали хоумскулинг, головне значення надають індивідуальності дитини та внутрішньосімейним відносинам. Зокрема, сім'ї/батьки вважають, що при виборі сімейної форми навчання зміцняться внутрішньосімейні зв'язки: покращення відносин між сиблінгами, діти навчаються піклуватися про молодших братів і сестер, сім'я навчається разом, батьки мають більше можливостей для взаємодії зі своїми дітьми, стосунки між батьками та дітьми міцні – вплив батьків на дітей сильніші, ніж у однолітків, батьки завжди у зоні доступу для своїх дітей [51].

У дослідженні Планти встановлено, що популярними причинами

вибору також є: бажання включити моральну чи релігійну освіту до рамок академічного навчання, проблеми шкільного середовища та незадоволеність навчальною програмою школи [40]. Важливим є бажання батьків обмежити негативний вплив однолітків [40] та прагнення до збільшення сімейного часу [37; 40].

Всі ці причини вибору сімейної освіти підтверджують припущення, яке було висунуто Ван Галеном, про те, що батьки-хоумскулери почуваються головними та єдиними власниками освіти дитини, та їхня участь в освітньому процесі характеризується більш особистим ставленням – рівень залучення PE [54].

Наше дослідження також підтверджує, що батьки обирають сімейну освіту усвідомлено – мають чіткий запит до освіти, прислухаються і намагаються вирішити проблеми та задовольнити потреби своєї дитини (малюнок 2.1).



Малюнок 2.1. Причини вибору сімейної освіти

1) Причини, пов'язані зі здоров'ям дитини:

«Ми пішли з нового року зі звичайної школи. В нас терпіння вже не вистачило до кінця року. Причин було багато. Перша причина – здоров'я. Дитина хворіла 2-3 рази на місяць на простудні захворювання, у неї хронічна особливість травлення, це постійний зрив травлення. У гастроентеролога на обліку, вже у невролога на обліку, не знаю, знову ж таки особливості будови. Невролог, тому що нирки зависокі та маленькі. Тобто безліч незручностей, очна школа не передбачає індивідуальних особливостей дитини».

2) Психологічні причини, такі як втрата мотивації до навчання у дитини або складності у навчанні в ЗЗСО (труднощі у взаємодії з однокласниками, з вчителями та адміністрацією школи):

«У третьому класі виникла конфліктна ситуація, через часті хвороби син пропускав багато матеріалу, контрольних робіт і виходячи отримував по вісім-десять двійок. Йому доводилося вчитися і вдень, і ввечері. Дуже важко було, фізично дуже тяжко. Ще позаурочка, ще музика, ще фізкультура, ще акробатикою займається із задоволенням і давно».

3) Незадоволеність батьків шкільною освітою (школа нерационально витрачає час на вивчення предметів, не забезпечує достатньої якості освіти):

«Зараз такий акцент на тому, що батьки дуже багато мають робити. І займатися вдома, вчителі кажуть, що це ваші діти. І я все одно не могла вийти на роботу, я з донькою займалася, дивилася, як вона засвоює матеріал. І який сенс тоді ходити до школи? Дуже велике навантаження виходить: 5-6 уроків сидіти у школі, потім ще 2-3 години над уроками»;

«За власним досвідом можу сказати: школа, будь-яка, орієнтована на двієчника, виключно, тому що двієчник сидить у класі, йому треба дати якийсь мінімум, щоб він показники не зіпсував, а решта вже відштовхується від цього мінімуму»;

«Ну я сам як би ходив до школи, всі мої друзі ходили до школи, і з ким поговори – ніхто нічого не пам'ятає. Не розуміються ні в фізиці, ні в хімії, ні в математиці, там ні географії, ні мов, та й сенс як би ходити до школи, якщо там все одно нічого не вчать».

Також батьки зазначали такі причини як:

1) Індивідуалізація навчання:

«Відсутність індивідуального підходу – теж до цих причин, до організації освітнього процесу» «Немає можливості хоч якось індивідуально йти за власним планом навчанням. Ось сьогодні не так добре йде математика, зроблю пізніше».

2) Безпека дітей:

«Мене не влаштовує великий дитячий колектив, у ньому зростають психологічні проблеми, коли діти перебувають серед дітей, за ними поганий догляд, вони не знаходяться в повній безпеці».

3) Розвиток творчого підходу у житті та ін.:

«Він шахами займається, ми їздимо часто на турніри, старший син – він професійно займається шахами. Ми реально можемо виїхати на 10 днів раз на місяць»;

«Через те, що мені здавалося, що вчителі можуть виявляти надто мало людяності, йти за бюрократичними вимогами, які заважають і контакт із дітьми встановити та навчати більш творчо».

Отже, сімейна освіта стає все більш популярною серед батьків, але необхідно пам'ятати і про те, що така форма здобуття освіти вимагає від батьків постійної включеності до освітнього процесу, навіть якщо дитина навчається у приватній, авторській або іншій альтернативній школі (управління «+»).

Перед тим як вибрати хоумскулінг батькам/сім'ї потрібно добре подумати, зрозуміти які запити/потреби вони закриють своїм вибором, зважити всі за і проти і запитати саму дитину.

Сьогодні у ЗМІ багато позитивних історій сімей про те, як вони організують навчання своїх дітей на сімейній освіті, що робить рекламу такій формі навчання, і багато батьків, прочитавши про такий чудовий «вихід із системи», думають, що планувати, організовувати, мотивувати, контролювати та координувати – бути «менеджером» освіти своєї дитини, легко. Але є й негативні історії, коли батьки та діти не справлялися, не змогли

перебудуватися та стати власниками, суб'єктами дитячої освіти та поверталися до школи.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Результати проведеного дослідження дають підстави для формулювання таких висновків:

1. Визначено понятійно-категоріальний апарат дослідження, а саме: ми розуміємо «батьківську залученість до освіти дітей» як участь батьків у навчальних справах дітей яка не обмежується лише школою та домом, тому вводимо термін «освітній простір».

Під освітнім простором розуміємо – всі можливі форми доступу дитини до освітнього контенту, в яких організуються умови для її (дитини) цілеспрямованих чи спонтанних освітніх дій.

Отже, залучення батьків до освітнього простору дитини розглядаємо як міру участі в активностях, що задаються школою, при якій владною фігурою є система освіти в особі її представників, а активність самих батьків, визначаються як нові аспекти батьківського залучення.

2. Виявлено особливості взаємодії батьків з системою освіти та визначено, що батьківську залученість до освіти дітей можна поділити на два рівні – РІ (участь у шкільному житті дитини на запрошення школи та ін.) та РЕ (участь батьків за своєю ініціативою в освіті своїх дітей).

Протягом майже 50 років залучення батьків вивчали та вимірювали тільки як РІ, розділивши її на домашню та шкільну. Проте зі збільшенням наповнення освітнього середовища роль батьків змінюється – все частіше родина бере на себе відповідальність за вибір, підбір та формування освітнього простору своєї дитини, тому на сучасному етапі розвитку освіти стає актуальним вивчення саме РЕ, а не лише РІ.

Важливим фактором підвищення рівня залучення батьків до освіти дітей – є налагоджена спільна діяльність вчителів, батьків та учнів у ЗЗСО та за її межами.

Отже, аналізуючи отримані дані опитування батьків учнів можна зробити висновок що, на думку респондентів, школа прислухається та відповідає на індивідуальні запити та потреби родини, але при більш

детальному аналізі ми бачимо, що показники участі батьків в освіті та задоволеності батьків взаємодією та комунікацією зі школою високі лише у початковій школі. Батьки не завжди задоволені тим, як школа організовує та проводить батьківські збори, конференції, свята, екскурсії та ін.

Для збільшення рівня залучення батьків до освіти дітей та задоволеності заходами заклад загальної середньої освіти може використовувати такі характеристики сім'ї як: наявність у батьків вищої освіти, стать дитини, соціально-економічний статус сім'ї, щоб визначити індивідуальні підходи та практики комунікації з сім'ями учнів.

Показники залучення батьків до освітнього процесу, отримані у нашому дослідженні, виявилися досить низькими. Про слабку зацікавленість батьків свідчить не лише низька відвідуваність ними батьківських зборів та різних заходів, що організовуються закладом освіти, а й низька ініціативність щодо участі у шкільному житті своїх дітей.

Таким чином, при використанні традиційних форм комунікації з сім'ями учнів закладу загальної середньої освіти сьогодні необхідно з'ясувати коло тем та питань, які справді хвилюють батьків, та шукати найбільш оптимальні форми проведення батьківських зборів, конференцій, загальношкільних свят та конкурсів. Крім того існує необхідність враховувати ЗЗСО індивідуальні потреби та реалії кожної сім'ї: універсальний підхід школи як до дітей, так і до спілкування з їхніми сім'ями сьогодні працює дедалі гірше.

3. Досліджено модель батьківської залученості до формування освітнього простору школярів, а саме описано батьківське залучення через одновимірну модель Епштейн або Еккелс, яка розглядає батьківську залученість через дві змінні – владу (управління) та ідентичність – формує більш тонкий інструмент опису участі сім'ї в освіті.

Розподіливши висловлювання батьків згідно з означеною моделю, ми дійшли висновку про те, що поняття батьківської залученості має бути розширене і включати не лише шкільну активність батьків, їхню свідомість, а й увесь спектр дій, які здійснюють сучасні батьки з проектування освітнього

простору дітей. Отже, внесок сім'ї має бути набагато більшим.

Ми вважаємо, що така активність батьків щодо освіти є викликом моделі сучасної школи, оскільки освіта виходить за межі формальної і для великої частини родин нею не вичерпується. Батьки поступово освоюють роль замовників освіти, тобто, все чіткіше розуміють, якої освіти хочуть для своїх дітей, і готові докладати значних зусиль для її організації. Крім того, проведене дослідження доводить, що на вибір поведінки батьків у формуванні освітнього простору своїх дітей (крім описаних вище умов) впливає їхній культурний та соціальний капітал (теорія капіталу П.Бурдьє), що потребує подальшого вивчення.

4. Виявлено чотири групи батьків за ступенем їх залученості до формування освітнього простору дітей, які характеризуються:

1). Усуненням від закладу загальної середньої освіти (вибір сімейної освіти).

2). Суттєвим розширенням шкільної освіти за рахунок додаткової освіт.

3). Пошуком найбільш адекватної освітньої організації, зокрема приватних, авторських та інших закладів освіти.

4). Задоволеністю шкільною формою здобуття освіти (виключно шкільна освіта, діти, як правило, не користуються послугами додаткової освіти).

5. Проаналізовано досвід організації процесу навчання у ситуації сімейної освіти та виявлено, що батьки, які практикують сімейну освіту, вирізняються високим рівнем управління та ідентичності, рівень залучення таких батьків у формування освітнього простору дітей – PE (полягає у більшій прихильності, більшій відповідальності за дії, у більшій владі, ніж участь батьків (PI) у шкільних активностях). Освіта не вичерпується для них лише формальною, вони навіть намагаються її уникнути, знайти нові неформальні, інформальні форми, індивідуальні підходи та методики для навчання своїх дітей.

Ця група батьків є ілюстрацією, як родина стає замовником освіти, тобто, чітко розуміє, якої освіти хоче для своїх дітей, і докладає значних

зусиль для її організації. Навіть якщо батьки навчають своїх дітей не самі, а вдаються до допомоги посередницьких структур/організацій, вони все одно є суб'єктами освітнього простору своїх дітей (вибір посередницьких організацій, при взаємодії з якими батьки є суб'єктами спілкування, контроль за виконанням уроків та мотивація залишається на батьках).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Взаємодія ДНЗ та сім'ї / уклад.: О. А. Рудік, І. В. Молодушкіна. Харків : Основа, 2013. 222 с.
2. Галицька Т. В. Взаємодія закладу дошкільної освіти з родиною : сучас. підходи. . *Дошкільний навальний. заклад*. 2018. № 11. С. 11–13.
3. Гузь В., Жейнова С., Таган Л. Організаційно-педагогічні умови ефективної взаємодії дошкільного закладу з сім'єю. *Молодь і ринок*. 2018. № 3. С. 27–30.
4. Крутій К. Взаємодія з батьками та взаємовідносини з дітьми. *1111 запитань до професора*. Запоріжжя, 2012. С. 224–275.
5. Макаренко. А. Вибрані твори у 2-х томах. Київ : Держ. вид-во художньої літератури, 1950.
6. Психологічний словник. URL : <http://psychological.slovaronline.com/%D0%9F/1392-PREDSTAVLENIE>
7. Сема О. Проблеми співпраці вихователя та батьків. *Психолого-педагогічний пошук : зб. наук. пр. за матеріалами II Всеукр. студент. наук.-практ. конф. «Актуальні проблеми дошкільної освіти: перспективи, інновації, розвиток» (21–22 квітня) / М-во освіти і науки України, Глухів. нац. пед. ун-т ім. О. Довженка, Ф-т дошк. освіти*. Глухів, 2016. Вип. 3. С. 239–243.
8. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5 т. Т. 3 : Серце віддаю дітям. Київ: Рад. шк., 1977. 668 с.
9. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. 2-е вид., доп. Київ: Голов. ред. УРЕ, 1986. 800 с.
10. Фрумін І.Д., Эльконін Б.Д. Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления»). *Вопросы психологии*. 1993. №1 URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1993/931/931024.htm#a8>
11. Фуко М. Интеллектуали та власність. В.М.Skuratov (Ed.). Part. 2. Praksis, 2005. 320 p.
12. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків, 2007. 640 с.

13. Auerbach S. From Moral Supporters to Struggling Advocates: Reconceptualizing Parent Roles in Education through the Experience of Working-Class Families of Color. *Urban Education*. 2007. Vol. 42. No 3. P. 250–283.
14. Bayer A. Which countries have banned homeschooling? 2013. URL: <http://www.examiner.com/article/which-countries-have-banned-homeschooling>
15. Bodovski K. Adolescents' emerging habitus: the role of early parental expectations and practices. *British Journal of Sociology of Education*. 2013. Vol. 35. No 3. P. 389-412.
16. Carrasquillo A.L., London C.B.G. Parent and Schools: A Source Book. New York: Garland, 1993. 37 p.
17. Child Trends Data Bank Parental Involvement in Schools, 2018. URL: <http://www.childtrends.org/?indicators=parental-involvement-in-schools>
18. Cucchiara M.B., Horvat E.M. Perils and Promises: Middle-Class Parent Involvement in Urban Schools. *American Education Research Journal*. 2009. Vol. 46. No 4. P. 974–1004.
19. Dauber S.L., Epstein J.L. Parents' Attitudes and Practices of Involvement in Inner-City Elementary and Middle Schools. N. F. Chavkin (ed.) *Families and Schools in a Pluralistic Society*. Albany: SUNY. 1993. P. 53–71.
20. Deslandes R., Morin L., Barma S. Understanding Complex Relationships between Teachers and Parents. *International Journal about Parents in Education*. 2015. Vol. 9. No 1. P. 131–144.
21. Eccles J.S., Harold R.D. Family Involvement in Children and Adolescents' Schooling. A.Booth, J. F. Dunn (eds) *Family-School Links: How Do They Affect Educational Outcomes?* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc. 1996. P. 3–34.
22. Epstein J.L. Longitudinal Effects of Family-School-Person Interactions on Student Outcomes. *Research in Sociology of Education and Socialization*. 1983. Vol. 4. P. 101–128.
23. Epstein J. L. School and Family Partnerships. In: *Encyclopedia of Educational Research*. M.Alkin (Ed.). New York, MacMillan, 1992. 174 p.
24. Epstein J.L. School/Family/Community Partnerships: Caring for the

Children we Share. *Phi Delta Kappan*. 1995. No. 76. P. 701–712.

25. Epstein J.L., Sanders M.G. Family, School, Community Partnerships. Handbook of Parenting. Practical Issues in Parenting. M.H.Bornstein (Ed.). Mahwah, NJ; London, Lawrence Erlbaum Associates, 2002. P. 407–437.

26. Epstein J.L., Sheldon S.B. Moving forward: Ideas for research on school, family, and community partnerships / in Conrad C., Serlin R. (Eds) SAGE handbook for research in education: Engaging ideas and enriching inquiry. London: Sage Publications, 2006. P. 117–138

27. Fan X., Chen M. Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*. 2001. Vol. 13. No 1. P. 1–22.

28. Freund A., Schaedel B., Azaiza F., Boehm A., Hertz Lazarowitz R. Parental Involvement among Jewish and Arab Parents: Patterns and Contextual Predictors. *Children and Youth Services Review*. 2018. Vol. 85 (C). P. 194–201.

29. Goodall J., Montgomery C. Parental involvement to parental engagement: a continuum. *Educational Review*. 2014. Vol. 66. No. 4. P. 399–410.

30. Hill N.E., Tyson D.F. Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*. 2009. Vol. 45. No. 3. P. 740–763.

31. Hoover-Dempsey K.V., Sandler H.M. Final Performance Report for OERI Grant#R305T010673: The Social Context of Parental Involvement: A Path to Enhanced Achievement, 2005. URL: <https://ir.vanderbilt.edu/bitstream/handle/1803/7595/OERIIESfinalreport032205.pdf?sequence=1>

32. Hoover-Dempsey K.V., Sandler H.M. Parental Involvement in Children's Education: Why Does It Make a Difference?. *Teachers College Record*. 1995. Vol. 97. No 2. P. 310–331.

33. Hornby G., Blackwell I. Barriers to parental involvement in education: an update. *Educational Review*. 2018. Vol. 70. No. 1. P. 109–119.

34. Ingram M., Wolfe R.B., Lieberman J. M. The Role of Parents in High Achieving Schools Serving Low-Income, At-Risk Populations. *Education and*

Urban Society. 2007. Vol. 39. No 4. P. 479–497.

35. Jeynes W.H. A practical model for school leaders to encourage parental involvement and parental engagement. *School Leadership & Management*. 2018. Vol. 38. No. 2. P. 147-163.

36. Jeynes W.H. Effects of Parental Involvement and Family Structure on the Academic Achievement of Adolescents. *Marriage and Family Review*. 2005. Vol. 37. No 3. P. 99–116.

37. Jeynes W.H. The Relationship between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Urban Education*. 2007. Vol. 42. No 1. P. 82–110.

38. Ji C.S., Koblinsky S.A. Parent Involvement in Children's Education: An Exploratory Study of Urban, Chinese Immigrant Families. *Urban Education*. 2009. Vol. 44. No 6. P. 687–709.

39. Kerr M., Stattin H., Ozdemir M. Perceived Parenting Style and Adolescent Adjustment. *Developmental Psychology*. 2012. Vol. 48. No 6. P. 1540–1548.

40. Lange C.M., Liu K.K. Home-schooling: Parents' reasons for transfer and the implications for educational policy: Research Report № 29. Minneapolis, MN: National Center on Educational Outcomes, 1999. 25 p. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED433595.pdf>.

41. Lareau A. Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life. Berkeley; Los Angeles, CA: University of California, 2011. 262 p.

42. Lareau A., Weninger E.B. Time, work and family life: Reconceptualizing gendered time patterns through the case of children's organized activities, 2008. URL: https://sociology.sas.upenn.edu/sites/sociology.sas.upenn.edu/files/Lareau2008_Gendered_Time_Patterns.pdf.

43. Lee J., Bowen N. Parent Involvement, Cultural Capital, and the Achievement Gap among Elementary School Children. *American Educational Research Journal*. 2006. Vol. 43. No 2. P. 193–218.

44. Lyman I. Homeschooling: Back to the future? Policy Analysis № 294. Washington, DC: Cato Institute, 1998. 21 p. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED415325.pdf>.
45. McGrath D. J., Kuriloff P.J. They're Going to Tear the Doors off this Place: Upper-Middle-Class Parent School Involvement and the Educational Opportunities of Other People's Children. *Educational Policy*. 1999. Vol. 13. No 5. P. 603–629.
46. McWayne C, Hampton V., Fantuzzo J., Cohen H., Sekino Y. A Multivariate Examination of Parent Involvement and the Social and Academic Competencies of Urban Kindergarten Children. *Psychology in the Schools*. 2004. Vol. 41. No 3. P. 363–377.
47. Niia A., Almqvist L., Brunberg E., Granlund M. Student Participation and Parental Involvement in Relation to Academic Achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2015. Vol. 59. No 3. P. 297–315.
48. OECD Doing Better for Families, OECD Publishing, Paris, 2011 URL: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264098732-en>.
49. Olmedo A., Wilkins A. Governing through parents: a genealogical enquiry of education policy and the construction of neoliberal subjectivities in England. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. 2017. Vol. 38. No. 4. P. 573-589.
50. Ray B.D. Research Facts on Homeschooling // National home education research nstitute. 2016. 3 p. URL: <http://www.nheri.org/research/research-facts-on-homeschooling.html>.
51. Sharma M., Jagdev T. Use of music therapy for enhancing self-esteem among academically stressed adolescents. *Pakistan Journal of Psychological Research*. 2012. Vol. 27. № 1. P. 53–64.
52. Shumow L., Miller J.D. Parents' At-Home and At-School Academic Involvement with Young Adolescents. *Journal of Early Adolescence*. 2001. Vol. 21. No 1. P. 68–91.
53. Sui-Chu E.H., Willms J.D. Effects of Parental Involvement on Eighth-Grade Achievement. *The Sociological Quarterly*. 1996. Vol. 69. No 2. P. 126– 141.

54. Van Voorhis F.L. Interactive Homework in Middle School: Effects on Family Involvement and Science Achievement. *Journal of Educational Research*. 2003. Vol. 96. No 6. P. 323–339.

55. Weininger E.B., Lareau A. Translating Bourdieu into the American Context: The Question of Social Class and Family-School Relations. *Poetics*. 2003. Vol. 31. No 5–6. P. 375–402.

56. Wilder S. Effects of Parental Involvement on Academic Achievement: A Meta-Synthesis. *Educational Review*. 2014. Vol. 66. No 3. P. 377– 397.