

Электронный адрес журнала: <http://dpo-journal.ru>

Главной целью научного журнала является освещение результатов научно-исследовательской деятельности российских и зарубежных ученых по вопросам образования, обучения и воспитания, привлечение внимания к наиболее актуальным проблемам и перспективным направлениям развития науки в данных направлениях, развитие международного межкультурного сотрудничества, а также предоставление ученым возможности публиковать результаты собственных исследований и обмениваться мнениями между исследователями различных регионов, формируя открытую научную полемику, что способствует налаживанию научных связей и помогает развитию единого информационного пространства научной коммуникации в сфере образования.

Журнал публикует оригинальные статьи, содержащие анализ актуальных для современной науки проблем и результаты исследований специалистов. Журнал рассчитан на научных работников, докторантов, аспирантов, соискателей ученых степеней, магистрантов, преподавателей высшей школы Российской Федерации, стран СНГ и дальнего зарубежья и призван содействовать интеграции российских молодых ученых-исследователей в европейское научное пространство.

Редакция журнала имеет институт рецензирования для экспертной оценки присылаемых рукописей статей, деятельность которого определяется «Положением о рецензировании», утвержденным Редколлегией журнала.

Журнал принимает к публикации статьи по следующим направлениям:

Педагогические науки:

- Общие вопросы педагогики, истории педагогики и образования
- Теория и методика обучения и воспитания (по областям)
- Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры)
- Теория, методика и организация социально-культурной деятельности
- Теория и методика профессионального образования
- Теория и практика управления образованием

Психологические науки:

- Социальная психология, социология и психология личности
- Педагогическая и возрастная психология

Главный редактор

Литвинов К.А. - кандидат педагогических наук, директор Негосударственного образовательного частного учреждения дополнительного профессионального образования "Краснодарский многопрофильный институт дополнительного образования"

Научный редактор

Игнатович В.К. – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии, Кубанский государственный университет (КубГУ).

Ответственный редактор за выпуск

Игнатович С.С. – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии, Кубанский государственный университет (КубГУ).

Редакция

журнала Педагогика: история, перспективы / Pedagogy: history, prospects
350080, Россия, Краснодарский край, г. Краснодар, ул. Трамвайная, 2/6, 1-й этаж, офис №3

Тел/факс: 8 861 203 51 61

+7 905 471 31 94 (по вопросам публикации и сотрудничества)

e-mail: dpo18@yandex.ru (по вопросам публикации и сотрудничества)

Редакционный Совет

Главный редактор

Литвинов Кирилл Александрович, кандидат педагогических наук, директор Краснодарского многопрофильного института дополнительного образования (КМИДО)

ORCID ID: 0000-0001-8804-1525

г. Краснодар, Россия

Бедерханова Вера Петровна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной работы, психологии и педагогики высшего образования, Кубанский государственный университет (КубГУ)

г. Краснодар, Россия

Блейх Надежда Оскаровна, заслуженный деятель науки и образования, доктор исторических наук, кандидат педагогических наук, профессор кафедры социальной работы ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л.Хетагурова», Член-корреспондент Российской Академии Естествознания

ORCID ID: 0000-0002-6715-9185

г. Владикавказ, Республика Северная Осетия-Алания

Бугаев Николай Иннокентьевич, кандидат филологических наук, Институт развития образования и повышения квалификации им. С.Н.Донского-II; Информационно-образовательный центр «Круг («Эргиир»)».

г. Якутск, Россия

Быкасова Лариса Владимировна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры общей педагогики, Ростовский государственный экономический университет (РИНХ), Таганрогский институт имени А.П.Чехова (филиал).

ORCID ID: 0000-0003-4866-1222

г. Таганрог, Россия

Игнатович Владлен Константинович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Кубанский государственный университет (КубГУ)

ORCID ID: 0000-0002-1625-772X

г. Краснодар, Россия

Игнатович Светлана Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии, Кубанский государственный университет (КубГУ)

ORCID ID: 0000-0003-0479-6117

г. Краснодар, Россия

Кудрявцев Владимир Товиевич, доктор психологических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ)

ORCID ID: 0000-0002-9283-6272

г. Москва, Россия

Мамбеталина Алия Сактагановна, кандидат психологических наук, доцент, Евразийский национальный университет (ЕНУ) им. Л. Гумилёва.

ORCID ID: 0000-0003-4158-8368

г. Нур-Султан, Казахстан

Моисеев Александр Матвеевич, кандидат педагогических наук, профессор кафедры образовательного менеджмента ГБОУ ВО Московской области, "Академия социального управления", ведущий научный сотрудник Института системных проектов ГАОУ ВО, "Московский городской педагогический университет"

ORCID ID: 0000-0003-0332-1259

г. Москва, Россия

Петровский Вадим Артурович, доктор психологических наук, профессор, ректор Института консультативной психологии, профессор департамента психологии факультета социальных наук НИУ «Высшая школа экономики», ординарный профессор НИУ ВШЭ, Член-корреспондент Российской академии образования
г. Москва, Россия

Позднякова Оксана Константиновна, член-корреспондент Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии, Самарский государственный социально-педагогический университет
Самара. Россия

Приступа Елена Николаевна, доктор педагогических наук, профессор. Зав. кафедры педагогики и психологии семейного образования. Институт «Высшая школа образования», Московский педагогический государственный университет.
г. Москва, Россия

Слободчиков Илья Михайлович, доктор психологических наук, профессор, член - корр. РАЕН, зав. лабораторией инновационной деятельности ФГБНУ "Институт изучения детства, семьи, и воспитания Российской Академии Образования", декан факультета психологии Московской Международной Академии.
г. Москва, Россия

Уразалиева Гульшат Кулумжановна, кандидат философских наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ)
ORCID ID: 0000-0001-7976-7527
г. Москва, Россия

Щербина Анна Ивановна, кандидат педагогических наук, кафедра педагогики и психологии семейного образования. Институт «Высшая школа образования», Московский педагогический государственный университет.
ORCID ID: 0000-0002-7667-973X
г. Москва, Россия

Халилов Тимур Александрович, кандидат политических наук, доцент, Кубанский государственный университет, член Экспертного совета Федерального агентства по делам национальностей РФ
ORCID iD: 0000-0002-5806-0351
Краснодар. Россия

Editorial Council

Chief Editor

Kirill A. Litvinov, Candidate of Pedagogical Sciences, Director of the Krasnodar Multidisciplinary Institute of Continuing Education
ORCID ID: 0000-0001-8804-1525
Krasnodar, Russia

Vera P. Bederkhanova, doctor of pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of social work, psychology and pedagogy of higher education, Kuban state University (KubSU).
Krasnodar, Russia

Nadezhda O. Blaikh, candidate of pedagogical Sciences, doctor of historical Sciences, Professor of the Department of social work North Ossetian state University named after K. L. Khetagurov, Honored worker of science and education, corresponding Member of the Russian Academy of natural Sciences, Vladikavkaz
ORCID ID: 0000-0002-6715-9185
Vladikavkaz, Republic of North Ossetia-Alania, Russia

Nikolay I. Bugaev, Candidate of Philological Sciences, Institute for the Development of Education and Further Training S.N. Donskoy-II; Information and educational center "Circle (" Ergiyir ")".
Yakutsk, Russia

Larisa V. Bykasova, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, General Pedagogic Department, Rostov State Economic University (RINE), Chekhov Taganrog Institute (branch)
ORCID ID: 0000-0003-4866-1222
Taganrog, Russia

Vladlen K. Ignatovich, Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Kuban State University,
ORCID ID 0000-0002-1625-772X
Krasnodar, Russia

Svetlana S. Ignatovich, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Kuban State University,
ORCID ID: 0000-0003-0479-6117
Krasnodar, Russia

Vladimir T. Kudryavtsev, Doctor of Psychology, Professor, Russian State University for the Humanities (RSUH). ORCID ID: 0000-0002-9283-6272
Moscow, Russia

Aliya S. Mambetalina, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Social Studies Department of ENU. L. Gumilyov,
ORCID ID: 0000-0003-4158-8368
Nur-Sultan, Kazakhstan

Aleksandr M. Moiseev, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Department of educational management, STATE IN the Moscow region, Academy of social management, Moscow city pedagogical University
ORCID ID: 0000-0003-0332-1259
Moscow, Russia

Vadim A. Petrovskii, Doctor of Psychology, Professor, Rector of the Institute of Consultative Psychology, Professor of the Department of Psychology of the Faculty of Social Sciences of Higher School of Economics, ordinary Professor of HSE, corresponding Member of the Russian Academy of Education.
Moscow, Russia

Oksana K. Pozdnyakova, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Samara State Social Pedagogical University
Samara, Russia

Elena N. Pristupa, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Family Education. Institute Higher School of Education, Moscow State Pedagogical University
Moscow, Russia

Ilia M. Slobodchikov, Professor, Doctor of Psychology, Corresponding Member of the Russian Academy of Natural Sciences, Head. laboratory of Innovative Activity of the Institute for the Study of Childhood, Family, and Education of the Russian Academy of Education, Dean of the Faculty of Psychology of the Moscow International Academy
Moscow, Russia

Gukshat K. Urazalieva, Candidate of Philosophy, Associate Professor, Russian state University for the Humanities
ORCID ID 0000-0001-7976-7527
Moscow, Russia

Anna I. Scherbina, Candidate of Pedagogical Sciences, Department of Pedagogy and Psychology of Family Education. Institute Higher School of Education, Moscow State Pedagogical University
ORCID ID: 0000-0002-7667-973X
Moscow, Russia

Timur A. Khalilov, Candidate of Political Sciences, Associate Professor, Kuban State University, Expert of the Russian Federal Agency for Nationalities
ORCID iD: 0000-0002-5806-0351
Krasnodar, Russia

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

<i>Теория и методика обучения и воспитания</i>		<i>Methods of training and education</i>
Гелясина Е.В. г. Витебск, Беларусь Парадигматическая составляющая научного подхода в педагогике	7	E.V. Gelyasina Vitebsk, Belarus Paradigmatic component of the scientific approach in pedagogy
Игнатович С.С. г. Краснодар, Россия Сотникова Т.В. р-п Тальменка, Алтайский край Особенности социализации детей подросткового возраста	19	S.S. Ignatovich Krasnodar, Russia T.V. Sotnikova Talmenka, Altai Territory, Russia Peculiarities of socialization of children in adolescence
Слепухина Н.В. г. Новосибирск, Россия Стили и ошибки семейного воспитания в процессе социализации детей	27	N.V. Slepukhina Novosibirsk, clinic them. Meshalkin Family styles and errors in the process of socialization of children
Чеботарев И.А. г. Краснодар, Россия Взаимосвязь социальной компетентности и девиантного поведения подростков	33	I.A. Chebotarev Krasnodar, Russia The relationship of social competence and deviant behaviour of adolescents
Шарапова И.В. г. Сочи, Россия Игнатович В.К. г. Краснодар, Россия Социально-педагогическая среда как пространство условий и образова- тельных возможностей подростка	48	I.V. Sharapova Sochi, Russia V.K. Ignatovich Krasnodar, Russia Socio-pedagogical environment as a space of conditions and educational opportuni- ties for adolescents
Попов П.П. Московская обл., г. Балашиха Мамбеталина А.С. г. Нур-Султан, Казахстан Игнатович А.В. г. Москва, Россия Особенности конфликтов во временных трудовых коллективах (на примере организации детского оздоровительного отдыха)	59	P.P. Popov Balashikha Moscow Region A.S. Mambetalina Nur-Sultan, Kazakhstan A.V. Ignatovich Moscow, Russia Features of conflicts in temporary labor collectives (for example, the organization of children's recreation).

Теория и методика обучения и воспитания
Methods of training and education

DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-1-07-18

УДК 37.015

Гелясина Елена Владимировна

Витебский областной институт развития образования

г. Витебск, Беларусь

e-mail: elena_popkova@list.ru

**ПАРАДИГМАТИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ НАУЧНОГО ПОДХОДА
В ПЕДАГОГИКЕ**

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению парадигматической составляющей научного подхода в педагогике. Анализируется генезис понятия «парадигма» в научном дискурсе. Раскрываются аспекты его понимания в педагогике. Выявлены структура и функции парадигмы. Представлены различные варианты классификации педагогических парадигм. Описаны этапы разработки парадигматического ядра научного подхода в педагогике.

Ключевые слова: Педагогическая парадигма, научный подход, структура парадигмы, функции парадигмы в педагогике.

Для цитирования: Гелясина Е.В. Парадигматическая составляющая научного подхода в педагогике. *Педагогика: история, перспективы*. 2020. Том. 3. № 1. с. 07-18.

DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-1-07-18

Elena V. Gelyasina

Vitebsk regional Institute of education development

Vitebsk, Belarus

e-mail: elena_popkova@list.ru

PARADIGMATIC COMPONENT OF THE scientific APPROACH IN PEDAGOGY

Abstract: The article is devoted to consideration of the paradigmatic component of the scientific approach in pedagogy. The genesis of the concept of “paradigm” in scientific discourse is analyzed. The understanding aspects in pedagogy are revealed. The structure and functions of the paradigm are revealed. Various classification options of pedagogical paradigms are presented. The stages of developing the paradigmatic core of the scientific approach in pedagogy are described.

Key words: Pedagogical paradigm, scientific approach, paradigm structure, paradigm functions in pedagogy.

For citation: Gelyasina E.V. Paradigmatic component of the scientific approach in pedagogy. *Pedagogy: history, prospects*. 2019. Vol. 3. no. 1. PP. 07-18.
DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-1-07-18 (In Russ., abstr. in Engl.).

Разработка методологических основ педагогического исследования принадлежит к числу фундаментальных проблем теоретического знания. В современных социокультурных реалиях наблюдается интенсивное развитие педагогической науки и оформление в ней большого числа концепций каждая из которых конституирует особую стратегию понимания, конструирования и описания педагогической реальности. В ситуации сложившегося «концептуального плюрализма» особую значимость приобретает тщательный и глубокий методологический анализ представленных теоретических обобщений. Такого рода анализ создает принципиальную возможность для выработки ориентиров в оформлении понимания сущностных характеристик современного образования, его целевых и аксиологических оснований, содержательно-процессуальной специфики, критериально-оценочного инструментария. Считаем, что единицей методологического анализа может выступить научный подход. Введем рабочее определение данного концепта. В нашем понимании научный подход – это определенная методологическая конструкция, фиксирующая обобщенное теоретическое знание, которое обуславливает стратегию исследовательской деятельности, влияет на выбор ее объекта, методов, средств, правил осуществления, языка описания нового знания, способа его встраивания в «дисциплинарную вечность».

В философии науки структура подхода рассматривается в единстве парадигматического, синтагматического и прагматического компонентов. Благодаря первому из них задается онтологическое поле изучаемой реальности и детерминируются схемы ее описания. Второй компонент предопределяет выбор языка исследования, комплекс применяемых логических процедур, способов понимания, объяснения и аргументации. Благодаря третьему (прагматическому) компоненту создается аксиологический фундамент исследовательской деятельности, формулируются ее цели и принципы. Таким образом, комплекс парадигматического, синтагматического и прагматического компонентов подхода обуславливает стратегию и механизмы изучения избранного для исследования фрагмента педагогической реальности.

Наличие в подходе парадигматического компонента актуализирует необходимость выявления сущностных характеристик феномена «парадигма». Содержание понятия, обозначающего выше названный феномен, не получило однозначной трактовки. Впервые понятие «парадигма» (парадейгма) встречается в философских трудах античности. Так, Платон [14] с помощью понятия «парадигма» обозначает первообраз для всего сущего. Как отмечает А.Ф. Лосев [11], согласно космологическим воззрениям Платона, космос, все его части и все вещи мира создаются миром идей (высшими богами), а тот в свою очередь созидается порождающей моделью. Эта модель представляет собой совместное действие двух первоначал: парадейгмы – первообраза и созидательной силы, порождающей все сущее. Греческое слово «парадейгма», как отмечает А.Г. Дугин [5], образовано от двух греческих слов: «para-», что означает «сверх», «над» и «deigma» - манифестация, обнаружение, проявление. Поэтому буквально парадейгма означает «то, что обнаруживает определенность, но само остается непроявленным».

Следует заметить, что со времен античности и вплоть до середины XX века понятие «парадигма» исчезает из философского дискурса. Обращение к нему происходит лишь в середине XX века. Возвращает понятие «парадигма» в научный оборот Г. Бергман – представитель логического позитивизма. В работе [22], где Г. Бергман исследует возможности построения идеального языка, понятие парадигма фигурирует как синоним нормативности и стандартизованности.

Наиболее четкое оформление понятие «парадигма» получило в науковедении благодаря работам Т. Куна. В самой цитируемой работе Т. Куна «Структура научных революций» [10] парадигма понимается как общепризнанные в научном сообществе достижения, которые могут быть использованы в качестве модели для постановки и решения научных проблем. Такое понимание парадигмы указывает на то, что она предопределяет выбор «господствующей» теории – той, которая считается наиболее обоснованной, полной, эвристически значимой, функционирующей на данном этапе развития науки как объяснительный принцип.

Важно заметить, что Т. Кун выступает против отождествления понятий «парадигма» и «теория». Чтобы усилить различия и не допустить использование названных понятий как взаимозаменяемых, Т. Кун вместо понятия «парадигма» вводит понятие «дисциплинарная матрица». Структуру дисциплинарной матрицы он представляет через совокупность четырех взаимосвязанных элементов.

Первый элемент получает название «символические обобщения» (в своем изложении мы закавычиваем названия элементов, повторяя авторский стиль Т. Куна). Специфика символических обобщений заключается в том, что они всегда представлены как формализованные описания. Это позволяет обеспечить однозначность их прочтения и интерпретации всеми без исключения представителями научного сообщества. Второй элемент дисциплинарной матрицы – «метафизическая часть парадигмы». Этот элемент включает систему общепринятых предписаний, которые берутся в качестве оснований для объяснения сущности изучаемого явления и разработки путей решения научной проблемы. Третий компонент имеет аксиологическую природу и функционирует в качестве консолидирующего начала научного сообщества. Принятая система ценностей обуславливает выбор критериев научности и истинности получаемого знания, определяет отношение к наблюдаемым аномалиям, устанавливает степень необходимости следовать выработанным ранее правилам, принципы определения социальной значимости полученных научных результатов.

Четвертый компонент определяет образец решения поставленной исследовательской задачи. Он выводится из общепризнанной (господствующей) теории и задает способ видения проблемной ситуации, позволяет установить аналогии новой задачи с той, которая уже была решена ранее.

В ходе анализа воззрений Т. Куна на сущность парадигмы, необходимо обратить внимание на то, что названный феномен рассматривался им в контексте развития «наук о природе» и оформления физических теорий.

Возможность экстраполяции сформулированных в Структуре научных революций положений на область гуманитарных наук, Т. Кун рассматривает весьма скептически. Его скепсис обусловлен тем, что в гуманитарии не может господствовать только одна теория. Эту же мысль высказывает М.Н. Насиров [12]. Он аргументированно показывает, что невозможно, опираясь на одно единственное основание создать многогранную гуманитарную картину мира. Столь же безосновательными являются попытки использования математических моделей для создания образцов для решения гуманитарных проблем. Эту точку зрения разделяет А.Л. Никифоров [13]. Он считает невозможным суще-

ствование в гуманитарных науках методологического конструкта аналогичного парадигме (в понимании Т. Куна).

Иное мнение высказывают Н.Г. Агапова [1], Е.В. Бережнова [9], Е.В. Бондаревская [3], Б.Г. Корнетов [6], Н.Л. Коршунова [7], С.А. Кравченко [8], О.Г. Прикот [17], Дж. Ритцер [18], С.И. Платонова [15], В.В. Краевский [9] и другие. В работах по методологии педагогики не только обосновывается легитимность парадигмы в онтологическом поле педагогической науки, но и раскрывается ее аналитический потенциал. Следуя Б.Г. Корнетову [6], оформленная парадигма задает систему координат для научно-педагогического поиска, позволяет исследователю ориентироваться во всем многообразии педагогических систем прошлого и настоящего.

Вместе с тем, признавая правомерность парадигмы в научно-педагогическом дискурсе, выше названными учеными по-разному понимается ее сущность. Главной «точкой расхождения» их позиций выступает объем понятия, детерминирующий его «семантический диапазон». Н.Г. Агапова [1], Е.В. Бондаревская [3], Г.Б. Корнетов [6] считают, что парадигму в педагогике следует рассматривать как привычную, устоявшуюся, получившую подтверждения точку зрения, которая позволяет создать образец решения исследовательских и практических задач. Поэтому, они полагают, что термин «парадигма образования» является корректным. В частности, Н.Г. Агапова выделяет социоцентрическую, персоноцентрическую, природоориентированную, культурориентированную парадигму образования. Г.Б. Корнетов рассматривает парадигмы педагогики авторитета, манипуляции и педагогики поддержки. О.Г. Прикот [17] называет и описывает естественнонаучную, технократическую, эзотерическую, гуманистическую и полифоническую парадигмы. По меткому замечанию В.В. Краевского [9] на смену «параду педагогик» приходит «парад парадигм». Е.В. Бережнова [9], В.В. Краевский [9] и Н.Л. Коршунова [7] высказываются в пользу сохранения в педагогике общепедагогического смысла понятия «парадигма». Они отстаивают позицию, согласно которой парадигма есть модель (образец) научной деятельности, совокупность теоретических стандартов и комплекс методологических норм. Основу парадигмы составляют научные достижения, признанные за истинные всеми представителями научного сообщества. Это позволяет данным достижениям в течение определенного времени функционировать как образец постановки научных проблем и выработки путей их решения. Мы придерживаемся второй точки зрения и считаем недопустимым «механический перенос» понятия из области педагогической науки в образовательную практику.

Все сказанное выше подтверждает право парадигмы на существование в научном педагогическом знании. Ее сущность детерминирована ключевой функцией – служить образцом постановки и решения научно-педагогических проблем. Наряду с названной функцией, как показано в работе С.И. Платоновой [15], в социально-гуманитарных науках парадигма может являться средством метатеоретического анализа. Такие функциональные возможности обусловлены структурной организацией парадигмы. Последняя фундирована онтологическим, эпистемологическим, методологическим и аксиологическим компонентами.

Охарактеризуем содержательное наполнение каждого из названных компонентов педагогической парадигмы. Первый – онтологический компонент, очерчивает тот фрагмент реальности, который может считаться педагогической. В характеристике онтологического компонента раскрываются закономерности функционирования и развития педагогической реальности, фиксируются изучаемые педагогические объекты, их тип, свойства, отношения, механизмы детерминации, закономерности генезиса.

Эпистемологический компонент определяет особенности получения научного знания, его структуру, уровни, динамику, критерии истинности, язык описания. В эпистемологическом компоненте парадигмы находят отражение традиции и схемы постановки исследовательских проблем, способы их решения, обоснование истинности получаемого знания.

Методологический компонент определяет систему методов, приемов, способов познания педагогической реальности.

Аксиологический компонент характеризует идеалы и нормы научно-педагогического исследования, регламентирует его нравственно-этические основы. Данный компонент регулирует как внутренние отношения (выстраиваемые в рамках определенного научного сообщества), так и внешние (устанавливаемые между наукой с культурой, образованием, политикой, экономикой и иными сферами).

Благодаря наличию в структуре парадигмы всех выше перечисленных компонентов она может выполнять ряд методологических функций. Первая из них связана с возможностью функционирования парадигмы в качестве предпосылочного знания. В данном случае парадигма является методологической основой для создания новых педагогических концепций. Вторая функция – аналитическая. Выполнение аналитической функции заключается в возможности использования той или иной парадигмы в качестве основания для анализа уже существующих педагогических концепций. Третья – систематизирующая функция состоит в возможности осуществить классификацию созданных концепций с ориентацией на их принадлежность к той или иной педагогической парадигме.

В рамках осуществляемого нами изложения, считаем необходимым сделать важное замечание, касающееся соотношения понятий «парадигма», «теория», «наука». Следуя С.И. Платоновой [15], объем понятия «парадигма» значительно превосходит объем понятия «теория». Семантическое ядро парадигмы всегда охватывает несколько теорий. В социально-гуманитарных науках, как правило, в одном и том же пространственно-временном континууме сосуществует несколько парадигм. Исходя из этого «выстраивается» следующий ряд феноменов (и, как следствие, ряд, обозначающих их понятий): педагогическая наука – педагогическая парадигма – педагогическая теория.

Полагаем, что характеристика педагогической парадигмы будет неполной, если ее осуществлять внеконтекстно, без погружения в определенный «социально-исторический горизонт». Именно горизонт обуславливает преобладающий тип научной рациональности. В современном науковедении выделяется три основных типа научной рациональности: классический, неклассический и постнеклассический. Каждый из них «имеет дело» с определенным типом объектов исследования. Классическая рациональность «работает» с объектами, которые представляют собой простые системы, неклассическая – с объектами, которые являются сложными саморегулирующимися системами, постнеклассическая – с объектами, функционирующими как сложные саморазвивающиеся системы. Природа каждого из названных типов объектов предопределяет особенности исследовательской программы, разрабатываемой для их изучения. Так, для классического описания свойств объектов как простых систем приемлема суммативность. То есть, система в целом характеризуется как сумма свойств компонентов, которые входят в ее состав. При этом компонентам, взятым изолированно (в отрыве от других составляющих системы), приписываются те же самые свойства, что и компонентам, включенным в систему. Классические системы рассматриваются как детерминированные. Их поведение обусловлено связями, устанавливаемыми между отдель-

ными компонентами. Для таких систем пространство и время задаются как внешние параметры. Субъект, изучающий такого рода системы, максимально от них дистанцируется. При этом дистанцирование субъекта, его элиминация рассматриваются как факторы, обуславливающие объективность получаемого знания.

В неклассической рациональности исследователи обращаются к изучению сложных систем. Последние, как известно, имеют иерархическое строение, состоят из подсистем (относительно автономных систем более низкого порядка), связаны с окружающей средой. Отличительной чертой сложных систем является имеющийся в них блок управления, благодаря которому они поддерживают свою целостность. Этим системам свойственен гомеостаз, они саморегулируемы и отличаются стохастическим (вероятностным) поведением. В отличие от простых систем, в сложных системах по-другому выстраивается соотношение целого и части. Взаимодействующие части сложной системы утрачивают свою автономность. Взаимодействие приводит к появлению у системы нового – интегративного свойства. Важным маркером сложных саморегулирующихся систем является их целеориентированность. Это напрямую «сказывается» на их поведении. Целеориентированные системы уже в меньшей степени (по сравнению с классическими системами) имеют внешнюю детерминацию. В большей степени на их поведение оказывает влияние «целевая причинность», выражающаяся в устремленности системы к осуществлению своей собственной внутренней программы. Оценка сложных систем осуществляется на основании двух временных параметров: «внешнего времени системы» и «внутреннего времени системы». Результаты изучения такого рода систем в значительной степени зависят от избранного исследовательского метода. При этом важно заметить, что ни один из методов изучения будучи взят изолированно (сам по себе) не позволит сформировать всестороннее и исчерпывающее представление о сложной системе. В силу названного обстоятельства исследование сложных систем строится в соответствии с принципом дополненности.

В период постнеклассики в качестве объектов исследования выступают сложные саморазвивающиеся системы. Непрерывно осуществляющиеся эволюционные процессы приводят к усложнению их организации, усилению дифференциации, возникновению новых иерархических уровней. Эти системы функционируют как открытые. Они находятся в состоянии постоянного обмена информацией с окружающей средой. Это оказывается возможным благодаря наличию в системе каналов коммуникации и управляющего комплекса. Специфической чертой сложных саморазвивающихся систем является их человекомерность. При этом человек не просто их создатель. Он их неотъемлемая составляющая. Не только человек влияет на систему. Новые качества, возникающие у человека, являются следствием воздействия на него этих систем. Это означает, что для компонентов сложных саморазвивающихся систем характерны ко-эволюционные процессы. По мнению В.С. Степина [20], исследование саморазвивающихся систем требует разработки принципиально новых стратегий. Это связано с тем, что в проблемное поле попадают вопросы, связанные с самоопределением человека, его идентичностью, выбором нравственно-этических оснований. Саморазвивающиеся системы относительно стабильны. Однако их стабильность не является статической. Системы находятся в состоянии динамического равновесия. Они имеют богатый потенциал возможных состояний. В процессе своей эволюции данные системы постоянно сталкиваются с необходимостью делать выбор среди множества равновероятных вариантов.

В философской и педагогической антропологии, а также в истории и методологии педагогики предложено несколько вариантов универсальных матриц парадигмального описания. Каждая из них имеет свое методологическое основание. В авторском варианте Н.Г. Агаповой [1] в качестве такого основания взята ценностная ориентация образования. Данная ориентация соотносится с основными типами бытия: Природа, Культура, Общество, Человек. Это позволило Н.Г. Агаповой оформить выделить две пары педагогических парадигм: природоориентированные – культууроориентированные; социоцентрические – персоноцентрические.

И.Н. Степанова [19] использует иное основание для классификации парадигм. Ее рассуждения выстраиваются на основе конструкции «методологический эссенциализм». Как известно, данная конструкция была введена в философию науки К. Поппером [16] для обозначения способа ориентации научного познания на выявление и характеристику «истинной сущности вещей». В образовании сущностной основой и «мерой всех вещей» является Человек. Поэтому основанием для определения педагогических парадигм в авторском варианте И.Н. Степановой выступают антропологические константы. Традиционно сущность человека описывается через соотнесение телесного, душевного и духовного. В философско-антропологическом учении по-разному решается вопрос о первооснове, определяющей человеческое в человеке. И.Н. Степанова останавливается на пяти обобщенных вариантах решения данного вопроса. Образцы, составляющие суть каждого решения, дают ей возможность оформить онтологическое поле пяти педагогических парадигм: соматического эссенциализма, социологического эссенциализма, психического эссенциализма, спиритуалистического эссенциализма, интегративного эссенциализма. Ключевыми идеями соматического эссенциализма являются: телесная сущность человека, доминирование природы над культурой, необходимость следования законам природы, понимание природы как источника естественных законов. Данная парадигма выступает методологической основой концепций, рассматривающих стратегии природосообразного воспитания. Социологический эссенциализм – вторая парадигма – утверждает человека как биосоциальное существо, имеющее первую (биологическую) и вторую (социальную) природу. Она задает образец для выработки концепций, которые обобщенно могут именоваться концепциями социального образования. В парадигме психического эссенциализма Душа мыслится исконно человеческим качеством. Согласно И.Н. Степановой, ценностными установками педагогических концепций, выстроенных в русле этой парадигмы являются душевное общение, понимание других людей, единение с ними, способность вчувствоваться в их внутренний мир, благожелательность и симпатия по отношению к другому. Духовная сущность человека и создание условий в образовательном процессе для становления его духовности – центральная идея парадигмы спиритуалистического эссенциализма. Все четыре, упомянутые выше парадигмы, делают акцент на одной из сущностных характеристик человека и возводят ее в абсолют. Это не позволяет оформиться многомерному взгляду на человека. Обозначенный недостаток снимается в парадигме интегративного эссенциализма и находит педагогическое воплощение в концепциях, описывающих стратегии формирования целостного человека.

Более детализированный вид имеет универсальная матрица, разработанная Г.Б. Корнетовым [6]. Она включает восемь позиций, которые определяют основа-

ния для описания парадигмы. Первое основание – принципиальная «формируемость» (термин Г.Б. Корнетова) человека и значимость учета при этом его врожденных способностей. В соответствии с этим основанием возможны три варианта: 1) воспитанник – «чистая доска», принципиальная воспитуемость человека; 2) ребенок обладает врожденными способностями, однако их учет – второстепенный фактор; 3) образование возможно лишь при условии следования педагога природе ребенка. По второму основанию – локализация преобразующих человека влияний – педагогические парадигмы делятся на: 1) признающие единственным источником образования внешние влияния; 2) наделяющие человека качеством внутренней активности, но рассматривающие ее как фактор преобразования исключительно в ситуативном плане; 3) характеризующие активность человека как необходимое его качество, проявляемое в любых обстоятельствах и кардинальным образом влияющее на процесс образования. Третьим основанием для классификации педагогических парадигм выступает роль, которая отводится специально организуемому педагогическому воздействию в образовательном процессе. В соответствии с этим выделяются парадигмы, где педагогическое влияние играет: 1) первостепенную роль; 2) второстепенную; и 3) практически незначимую. В качестве четвертого основания Г.Б. Корнетов заявляет «характер педагогических влияний». Однако, по нашему мнению, то, о чем ведет речь автор более точно следовало бы обозначить как «сфера приложения педагогических усилий». По этому основанию выделяются парадигмы, задающие образец: 1) формирования («выковывания», как выражается Г.Б. Корнетов) личности по внешне заданному образцу; 2) организация взаимодействия, ориентированного на достижение поставленной цели; 3) осуществления педагогической поддержки ребенка в процессе его самоопределения и самореализации. Пятый аспект, заложенный в универсальную матрицу – педагогический идеал, задающий понимание назначения образования. В зависимости от варианта интерпретации идеала выделяют: 1) парадигмы формирования человека – носителя социальных и профессиональных функций, освоившего определенный ролевой репертуар; 2) парадигмы образования, обеспечивающего индивидуальность человека через освоение им социальной нормы; 3) парадигмы, где образование рассматривается как проектирование человеком себя, реализация своей уникальности. Шестое основание для дифференциации парадигм – модель организации педагогом процесса образования. Г.Б. Корнетов выделяет три типа модели и одноименные им парадигмы: 1) авторитета педагога; 2) педагогической манипуляции; 3) педагогической поддержки. Седьмое основание фиксирует различное понимание ключевой функции образования, которую оно выполняет в культуре. Следуя этому, выделяют: 1) парадигмы, в которых образование выступает как способ воспроизведения культуры, передачи ее в неизменном виде из поколения в поколение; 2) парадигмы, в которых образование является средством усвоения и творческого переосмысления традиционной культуры; 3) парадигмы, в которых образование, ориентировано на формирование способностей порождать инновационные идеи, создавать новые культурные формы. Восьмым основанием для выделения типа педагогических парадигм является условие обретения человеком жизненного опыта. Это позволяет выделить парадигмы, следуя которым: 1) обретение опыта предстает как усвоение выработанных в культуре образцов посредством их перевода во внутренний план; 2) отчужденный культурный опыт переживается,

присваивается и приобретает уникальные очертания; 3) опыт вырабатывается человеком самостоятельно и рефлексивируется.

Считаем, что использование предложенной Г.Б. Корнетовым матрицы, позволяет описать педагогические парадигмы с достаточной степенью полноты. Однако эта матрица построена по «плоскостному принципу», что затрудняет «объемное» видение парадигмы и, как следствие, «объемное» видение подхода как методологической организованности, включающей парадигму в качестве центрального компонента.

На наш взгляд при разработке парадигматической составляющей методологического подхода в педагогике вначале необходимо рассмотреть результаты проведенной исследователем проблематизации. Появление данной эпистемологической процедуры связывается с именем М. Фуко [21]. В его понимании проблематизация представляет собой специфическую феноменологическую практику, позволяющую ввести объект изучения в «пространство игры истинного и ложного». А.Ю. Гура [4] развивает эту мысль и аргументированно показывает, что проблематизация дает возможность для «обратного движения» мысли. Это позволяет исследователю пройти путь от ставшего знания («готовой истины») к неочевидным на первый взгляд противоречиям. Такие рассуждения позволяют пристально посмотреть на оформившуюся теорию, проанализировать все «подогнанные» друг к другу ее компоненты. Это отнюдь не ревизионерская практика, разрушающая возведенное «здание» теории. Проблематизация направлена на поиск нестыковок, неточностей, пробелов, неоднозначности понимания.

Большое значение проблематизации придает О.С. Анисимов [2]. Он отмечает, что использование данной методологической процедуры предполагает рефлексивное отношение к анализируемой практике. При этом работа с объектом анализа, по его мнению, должна быть сосредоточена не только на содержании выделенной анализируемой позиции, но и на способах мышления, которые обусловили возможность ее формулировки.

Следуя М. Фуко [21], выявленную вариативность трактовок и обнаруженную возможность обогащения знания следует воспринимать без отрицательной коннотации. «Сделанные находки» должны расцениваться как искомая ценность, ибо они могут стать неоценимым материалом для обнаружения и формулировки проблемы исследования. Оформление проблемы – вторая позиция, которая должна иметь место в процессе разработки парадигмального основания научного подхода.

Третья позиция – теоретическое представление способов решения сформулированной проблемы.

Таким образом, рассмотрение парадигматической составляющей научного подхода в педагогике позволяет сделать ряд обобщений:

1. Парадигма, будучи теоретическим ядром методологического подхода в педагогике, представляет собой комплекс общепризнанных в научно-педагогическом сообществе достижений, теоретических стандартов и методологических норм, задающих образец постановки научных проблем, выработки путей их решения, осуществления научно-педагогической деятельности в целом.

2. В педагогике парадигма выполняет ряд функций: методологическую, аналитическую, систематизирующую.

3. Структура парадигмы фундирована четырьмя компонентами: онтологическим (очерчивающим определенный фрагмент педагогической реальности) эпистемологическим (определяющим традиции и схемы получения нового знания), методологическим (отражающим систему методов, приемов, способов

познания педагогической реальности) и аксиологическим (регламентирующим идеалы и нормы научно-педагогического исследования, его нравственно-этические основы).

4. Разработка парадигмальных оснований подхода представляет собой трехэтапный процесс. Первый этап – проблематизация, второй – формулировка проблемы, третий – теоретическое представление способов решения сформулированной проблемы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Агапова, Н.Г. Парадигмальные ориентации и модели современного образования (системный анализ в контексте философии культуры): Монография / Н.Г. Агапова. – Рязань: Изд-во Ряз. гос. ун-та им. С.А. Есенина, 2008. – 364 с.
2. Анисимов, О.С. Методологический словарь для стратегов /О.С. Анисимов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://metodologika.ru/sites/default/files/content/Docs/2004/MetDicV2.pdf>. – Дата доступа: 01.04.2019.
3. Бондаревская, Е.А. Парадигма как методологический регулятив педагогической науки и инновационной практики /Е.В. Бондаревская //Педагогика. – 2007. – № 6. – С. 3 – 11.
4. Гура, А.Ю. Проблематизация истины в познавательном процессе : автореф. дис. ... канд. философ. наук : 09.00.01 /А.Ю. Гура ; Юж. федер. ун-т. – Ростов-на-Дону, 2016. – 25 с.
5. Дугин, А.Г. Эволюция парадигмальных оснований науки /А.Г. Дугин. – М.: Арктогея-Центр, 2002. – 418 с.
6. Корнетов, Г.Б. История педагогики: Монография /Г.Б. Корнетов. – М.: АСОУ, 2013. – 460 с.
7. Коршунова, Н.Л. Понятие парадигмы: в лабиринтах поиска /Н.Л. Коршунова //Педагогика. – 2006. - № 8. – С. 11 – 20.
8. Кравченко, С.А. Социология: парадигмы через призму социологического воображения: Учебник для студентов высших учеб. завед., обучающихся по специальности «Социология» /С.А. Кравченко. – М.: Экзамен, 2007. – 749 с.
9. Краевский, В.В. Методология педагогики: новый этап /В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М.: Академия, 2006. – 400 с.
10. Кун, Т. Структура научных революций /Т. Кун. – М.: АСТ, 2003. – 605 с.
11. Лосев, А.Ф. Вводные замечания к собранию сочинений Платона / А.Ф. Лосев // Сочинения : в 4. – СПб. : Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2007. – Т. 3. – Ч. 1. – С. 5 – 9.
12. Насиров, М.Н. Проблема отрицания парадигмальности социального знания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://elibrary.ru/download/elibrary_20398657_36803567.pdf. – Дата доступа: 23.02.2019.
13. Никифоров, А.Л. Парадигма и научное сообщество /А.Л. Никифоров // Революция и эволюция: модели развития в науке, культуре, социуме: сборник научных статей / Под общей ред. И.Т. Касавина, А.М. Фейгельмана. – Н. Новгород: Изд-во Нижегородского госуниверситета им. Н.И. Лобачевского, 2017. – С. 9 – 11.
14. Платон. Тимей / Платон // Сочинения : в 4. – СПб. : Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2007. – Т. 3. – Ч. 1. – С. 495 – 587.
15. Платонова, С.И. Парадигмальная модель социального знания: Монография /С.И. Платонова. – Ижевск: ФГБОУ ВПО Ижевская ГСХА, 2012. – 160 с.

16. Попер, К. Открытое общество и его враги /К. Попер // В 2 т. – М.: Феникс, 1992. – Т.1: Чары Платона. - 448 с.
17. Прикот, О.Г. Лекции по философии педагогики / О.Г. Прикот. - СПб.: TVPincorporated, 1998. - 163 с.
18. Ритцер, Дж. Современные социологические теории /Дж. Ритцер. – СПб.: Питер, 2002. – 688 с.
19. Степанова, И.Н. Философско-антропологические парадигмы и их роль в развитии образования : автореф. дис. ... доктора философ. наук : 09.00.13 / И.Н. Степанова ; Омский гос. пед. ун-т. – Омск, 2006. – 37 с.
20. Степин, В.С. Системность объектов научного познания и типы рациональности /В.С. Степин // Вестник Томского государственного университета. – 2007. - № 1. – С. 65 – 76.
21. Фуко, М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности: работы разных лет / М. Фуко. – М.: Касталь, 1996. – 448 с.
22. Bergmann, G. The metaphysics of logical positivism. G. Bergmann. – New York : Longmans, Green end Co, 1954. – 341 с.

REFERENCES

1. Agapova, N. G. Paradigm orientations and models of modern education (system analysis in the context of cultural philosophy): Monograph, N. G. Agapova. Ryazan: publishing house of Ryazan. state University. S. A. Yesenina, 2008. 364 p. (In Russ.)
2. Anisimov, O. S. Methodological dictionary for strategists, O. S. Anisimov. Available at: <http://metodologika.ru/sites/default/files/content/Docs/2004/MetDicV2.pdf>. (accessed: 01.04.2019). (In Russ.)
3. Bondarevskaya, E. A. Paradigm as a methodological regulative of pedagogical science and innovative practice, E. V. Bondarevskaya . Pedagogy. 2007. No. 6. P. 3 – 11. (In Russ.)
4. Gura, A. Yu. Problematization of truth in the cognitive process: author's review. dis. ... kand. philosopher. Sciences: 09.00.01, A. Yu. Gura; Yu. fader. UN-T.-Rostov-on-don, 2016. 25 p. (In Russ.)
5. Dugin, A. G. Evolution of paradigmatic foundations of science. Moscow: Arctogea-Center, 2002. 418 p. (In Russ.)
6. Kornetov, G. B. History of pedagogy: a Monograph, G. B. Kornetov. Moscow: ASOU, 2013. 460 p. (In Russ.)
7. Korshunova, N. L. the Concept of paradigm: in search mazes, N. L. Korshunova. Pedagogy. 2006. No. 8. Pp. 11-20. (In Russ.)
8. Kravchenko, S. A. Sociology: paradigms through the prism of sociological imagination: a Textbook for students of higher education. <url>., students in the specialty "Sociology". S. A. Kravchenko. Moscow: Exam, 2007. 749 p. (In Russ.)
9. Krayevsky, V. V. Methodology of pedagogy: a new stage, V. V. Krayevsky, E. V. Berezhnova. Moscow: Akademiya, 2006. 400 p. (In Russ.)
10. Kuhn, T. Structure of scientific revolutions, T. Kuhn. Moscow: AST, 2003. 605 p. (In Russ.)
11. Losev, A. F. Introductory remarks to the collected works of Platon. A. F. Losev. Works: in 4. SPb. : Publishing house of the Saint Petersburg University, 2007. Vol. 3. Part 1. PP. 5 – 9. (In Russ.)
12. Nasirov, M. N. The problem of denial of paradossalmente social knowledge Available at: http://elibrary.ru/download/elibrary_20398657_36803567.pdf. accessed: 23.02.2019. (In Russ.)

13. Nikiforov, A. L. Paradigm and scientific community, A. L. Nikiforov. Revolution and evolution: models of development in science, culture, and society: a collection of scientific articles, ed. by I. T. Kasavin, A. M. Feigelman. N. Novgorod: Publishing house of Nizhny Novgorod state University. N. I. Lobachevsky, 2017. PP. 9 – 11. (In Russ.)
14. Platon. Timaeus / Platon . Works: in 4. SPb. : Publishing house of the Saint Petersburg University, 2007. Vol. 3. Part 1. P. 495 – 587. (In Russ.)
15. Platonova, S. I. Paradigm model of social knowledge: Monograph, S. I. Platonova. Izhevsk: FGBOU VPO Izhevsk state agricultural Academy, 2012. 160 p. (In Russ.)
16. Poper, K. open society and its enemies, K. Poper . In 2 vols. Moscow: Phoenix, 1992. Vol. 1: The Charms Of Plato. 448 p. (In Russ.)
17. Prikot, O. G. Lectures on the philosophy of pedagogy. O. G. Prikot. Saint Petersburg: TVP Incorporated, 1998. 163 p. (In Russ.)
18. Ritter, John. Modern sociological theories. Ritzer. Saint Petersburg: Peter, 2002. 688 p. (In Russ.)
19. Stepanova, I. N. Philosophical and anthropological paradigms and their role in the development of education: autoref. dis. ... doctor philosopher. Sciences: 09.00.13, I. N. Stepanova; Omsk state pedagogical University. UN-T. Omsk, 2006. 37 p. (In Russ.)
20. Stepin, V. S. Systemicity of objects of scientific knowledge and types of rationality, V. S. Stepin. Bulletin of Tomsk state University. 2007. No. 1. Pp. 65-76. (In Russ.)
21. Fouco M. Will to truth: beyond knowledge, power, and sexuality: works of different years. M. Fouco. Moscow: Castal, 1996. 448 p. (In Russ.)
22. Bergmann, G. The metaphysics of logical positivism. G. Bergmann. New York : Longmans, Green end Co., 1954. 341 p.

Информация об авторе: Гелясина Елена Владимировна, Кандидат педагогических наук, доцент, Заведующий кафедрой педагогики, частных методик и менеджмента образования. Витебский областной институт развития г. Витебск, Беларусь
e-mail: elena_popkova@list.ru

Поступила: 10.02.2020

После доработки: 22.02.2020

Принята к публикации: 27.02.2020

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

Information about the author: Gelyasina Elena Vladimirovna, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogy, Private Methods and Education Management, Vitebsk regional Institute of education development.
Vitebsk, Belarus
e-mail: elena_popkova@list.ru

The paper was submitted: 10.02.2020

Received after reworking: 22.02.2020

Accepted for publication: 27.02.2020

The author have read and approved the final manuscript.

Теория и методика обучения и воспитания
Methods of training and education

DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-1-19-26

УДК 37.061

Игнатович Светлана Сергеевна

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-0479-6117>

e-mail: ssign67@mail.ru

Сотникова Татьяна Владимировна

Тальменская Средняя Образовательная Школа №6,

п. Тальменка, Алтайский край, Россия

e-mail: cotv15@rambler.ru

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: В статье дается анализ феномена подросткового возраста в аспекте педагогически и психологически значимых изменений личности подростка. Показано, что одна из главных причин низкого уровня готовности подростков к личностному самоопределению – потребность современных подростков не в интимно-личностном, не стихийно-групповом, а социально ориентированном общении. Она остается неудовлетворенной в современной социокультурной ситуации. Выделен основной способ самопознания подростка: личностная рефлексия, самооценка, самосовершенствование, что выступает прямым следствием стремления подростка расстаться со статусом ребенка и обрести статус взрослого человека. Самосовершенствование подростка как фактор его личностного самоопределения реализует себя в формировании нового уровня самосознания. Охарактеризованы черты самоотношений личности подростка. Отмечено, что наличие референтной группы выступает социокультурным условием реализации жизненного плана самоотношений подростка. Ставится вопрос о специфических особенностях самореализации личности на данном возрастном этапе развития. Выделены основные предпосылки самореализации подростка. Отражены тенденции, которые главенствуют в процессе самореализации подростка. Выделены основные характеристики подросткового возраста как психологические ориентиры, на основе которых может оцениваться уровень оптимальности воспитания в семье.

Ключевые слова: подростковый возраст, социокультурная ситуация, личностная рефлексия, самореализация, воспитание, социализация

Для цитирования: Игнатович С.С., Сотникова Т.В. Особенности социализации детей подросткового возраста. *Педагогика: история, перспективы.* 2020. Том. 3. № 1. С. 19-26. DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-1-19-26

Svetlana S. Ignatovich

Kuban State University

Krasnodar, Russia

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-0479-6117>

e-mail: ssign67@mail.ru

Tatyana V. Sotnikova

Moscow state University of design and technology

Talmenskaya secondary school No. 6

v. Talmenka, Altai Territory, Russia

e-mail: cotv15@rambler.ru

PECULIARITIES OF SOCIALIZATION OF CHILDREN IN ADOLESCENCE

Annotation: The article gives an analysis of the phenomenon of adolescence in the aspect of pedagogically and psychologically significant changes in the personality of a teenager. It is shown that one of the main reasons for the low level of readiness of adolescents for personal self-determination is the need for modern adolescents not in intimate-personal, not spontaneous group, but socially oriented communication. She remains unsatisfied in the modern sociocultural situation. The main way of adolescent's self-identification is identified: personal reflection, self-esteem, self-improvement, which is a direct consequence of the adolescent's desire to part with the status of a child and gain the status of an adult. Self-improvement of a teenager as a factor in his personal self-determination realizes himself in the formation of a new level of self-awareness. The personality traits of the teenager's personality are characterized. It is noted that the presence of the reference group acts as a sociocultural condition for the implementation of the life plan of the teenager's self-relations. The question is raised about the specific features of personal self-realization at this age stage of development. The basic prerequisites for self-realization of a teenager are highlighted. Reflected are the trends that dominate the process of self-realization of a teenager. The main characteristics of adolescence as psychological guidelines on the basis of which the level of optimality of upbringing in the family can be estimated are highlighted.

Keywords: adolescence, sociocultural situation, personal reflection, self-realization, education, socialization

For citation: Ignatovich S.S., Sotnikova T.V. Peculiarities of socialization of children in adolescence. *Pedagogy: history, prospects*. 2020. Vol. 3. no. 1. PP. 19-26 (In Russ., abstr. in Engl.). DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-1-19-26

На повышение общего уровня психической активности подростка указывал Ф. Карлгрен. По его мнению, *подростковый возраст* – это возраст пытливого ума, стремления к познанию, кипучей энергии, бурной активности, инициативности и жажды деятельности [1, с. 21]. В подростковом периоде происходит активное усвоение норм поведения и социальных отношений. В связи с этим Я подростка отражается словно в «зеркале» окружающих его людей, прежде всего, своих сверстников. Желание познать себя усиливает интерес ко всему, что имеет связь с качествами его личности. Подросток при этом познает свое новое Я, которое по-

явилось в результате перехода в подростковый возраст, в результате изменения социального статуса и общего взросления организма. Подросток познает себя в процессе качественного изменения, т.е. он сравнивает себя с самим собой: каким я был и каким я стал, что я хочу и что я могу. В этом возрасте подросток в большей степени обращает внимание на свои физические и социальные возможности, в поле его наблюдения находятся границы его независимости от окружающих его взрослых, его волнует впечатление, производимое им на общество.

Можно выделить основной способ самопознания подростка: *личностную рефлексию*, которая, по данным современных психологических исследований, уже к 12 – 13 годам концентрирует внимание подростка не на совершаемых им поступках, а на чертах характера и личностных качествах [2, с. 234]. К 14 – 15 годам развитие личностной рефлексии приводит к повышению общей критичности подростка по отношению к себе. На этом этапе он нуждается в поддержке опытного взрослого.

Весьма специфические признаки имеет *самооценка* подростка, которую отличает оперативный характер, формирующийся на третьей фазе подросткового развития (14 – 15 лет). У подростка развивается способность оценивать не только себя в целом, но и себя в конкретной ситуации. Очевидно, что оперативная (ситуативная) самооценка обладает гораздо большей эффективностью как фактор самоопределения. Неустойчивая, колеблющаяся по своей природе, она актуализирует, прежде всего, потребность подростка в самоуважении, в признании себя со стороны окружающих. В то же время отсутствие такого признания может выступить мощным контрмотивом самоопределения, существенно снизить самооценку подростка и привести к аномалиям его психического развития. Такая тенденция во многом характеризует ситуацию самоопределения подростков 90-х годов [3].

Третий компонент самоотношения личности – *самосовершенствование*. Оно отличается от самосовершенствования человека, уже достигшего физиологической, гражданской, социальной зрелости. Самосовершенствование подростка развивается, прежде всего, по линии его самоутверждения:

- кем-то быть;
- что-то значить;
- утвердить себя как личность;
- получить признание своей полезности;
- любой ценой отстоять свою независимость от взрослых.

Подросток стремится расстаться со статусом ребенка и обрести статус взрослого человека. Чем меньше эта потребность удовлетворяется, тем более гипертрофированные формы принимает стремление подростка к независимости и самостоятельности. Самосовершенствование подростка выступает фактором его личностного самоопределения. Происходит формирование нового уровня самосознания. По мнению Д.И. Фельдштейна, стремление подростка проявиться в обществе развивает социальную ответственность как возможности «отвечать за себя на уровне взрослого», актуализацию себя в других, дает возможность найти выход за пределы самого себя, «когда Я не растворяется в системе взаимосвязей, а проявляет силу – я для всех». Это и формирует социальное отношение к окружающим, а также потребность найти свое место в коллективе [4, с. 240]. Самосовершенствуясь, подросток выходит на новый уровень целеполагания, где преобладает обобщенный идеал. Это дает возможность ему освободиться от копирования готовых форм и образцов, стремления к подражанию, позволяет подняться на ступень подлинного самоопределения.

Выделенные таким образом *черты самоотношений личности* подростка требуют конкретизации различных жизненных планов его становления, как отмечает К.А. Абульханова-Славская [5]. Важно определить, как проявляет себя разнотипная природа человека в процессе проживания им подросткового возрастного периода. Отвечая на этот вопрос, мы опираемся на данные исследований Д.И. Фельдштейна. Он установил, что ярко выраженной у подростков выступает потребность не в интимно-личностном, не стихийно-групповом, а *социально ориентированном общении*. Именно эта потребность современных подростков меньше всего удовлетворена в современной социокультурной ситуации, что является одной из главных причин их неготовности к личностному самоопределению [4].

Таким образом, в подростковом возрасте его диалог с самим собой и окружающим миром опосредуется просоциально ориентированным групповым общением. Именно ориентация на референтную группу дает возможность достигать осознанно важные цели, позволяет ему познавать свое Я, оценивать и совершенствовать его. Диалог с референтной группой во многом опосредует для подростка диалог с миром и самим собой. Наличие такой группы является *социокультурным условием* реализации жизненного плана самоотношений подростка.

Рассматривая действенный план жизни подростка, мы должны ответить на вопрос о специфических особенностях самореализации личности на данном возрастном этапе развития. Основными предпосылками самореализации подростка выступают его возрастная зрелость, открывающая ему новые возможности приложения физических и духовных сил, а также особенности ведущей деятельности развития, ориентированной на постижение норм социальных отношений. Поэтому в процессе самореализации подростка главенствуют две тенденции.

Первая тенденция – происходит *стихийность слабо управляемых субъектом сил*. Возрастают физические силы старшего подростка. В связи с этим меняются отношения внутри подростковых групп (появляется уважение к физической силе и спортивному складу организма; стремление реализовать свои физические возможности, хотя и не всегда точно представляя каким образом, с какой целью и в какой форме это нужно делать; выстраивается иерархия отношений в группе на основе силовых методов воздействия).

Вторая тенденция характеризуется тем, что *современный подросток начинает видеть свои перспективы и собственную полезность обществу*. Эта тенденция связана с эволюцией уровней психического развития подростка, *формируется* его *готовность функционировать во взрослом мире*, что, по мнению Д.И. Фельдштейна, порождает стремление применить свои возможности, проявить себя, «ведет к осознанию своей социальной приобщенности, обостряя потребность в самоопределении, самореализации» [2, с. 21]. Самореализация подростка происходит в сфере отношений, подчиняя себе самореализацию собственно в деятельности.

В связи с этим специфическую форму приобретает и основное культурное условие самореализации подростка. Если в обобщенном виде оно было сформулировано как предметность окружающего мира, то применительно к подростковому возрасту следует выделить, прежде всего, доступность социально признаваемых деятельностей, в процессе которых подросток имеет возможность реализовать свое Я в межличностных, внутригрупповых взаимодействиях.

Говоря о ценностном плане жизни подростка, необходимо обратить внимание на его ориентацию на взрослый образ жизни [6]. Мир взрослых отношений для подростка ценен сам по себе, именно туда устремлены его предчувствия и по-

буждения. Предчувствие взрослости толкает подростка на то, чтобы отстоять любой ценой свою взрослую позицию, зачастую ценой повышенной конфликтности и агрессивности. Основные затраты душевных сил подростка направлены на то, чтобы составить о себе «верное» впечатление, соответствующее его идеальному взрослому Я.

Реалии взрослого мира далеко не всегда соответствуют ожиданиям подростка, и порой его самовыражение может выливаться в негативные формы по отношению к взрослым: неприятие, пренебрежение, стремление уличить в неправоте и т.д. И, тем не менее, подростку свойственно стремиться сохранить «тылы», где отношения с взрослым миром протекают бесконфликтно. Ими могут быть, как семья, так и другие социальные институты. Именно там подросток черпает силы для культурного самовыражения. Последнее обстоятельство позволяет определить социокультурные условия самовыражения подростка: наличие точек гармоничного соприкосновения со взрослым миром. Если этих точек нет (бездушное отношение родителей, формализм педагогической деятельности в учреждениях дополнительного образования) возникают устойчивые контрмотивы самовыражения, происходит переориентация ценностей как отрицание мира взрослых, уход в криминальные структуры и др.

Еще одна становящаяся форма активности подростка – его *саморегуляция*. Она характеризует временной план жизни человека. Эта форма активности проявляется, прежде всего, как стремление следовать определенным установкам в своем поведении. Однако недостаток нравственного опыта сказывается в жизни подростка как дефицит надежных, выверенных установок, гарантирующих достижения возникающих целей. Недостаток таких установок подросток компенсирует, обращаясь к расхожим стереотипам, идеологическим штампам и т.д. Это в свою очередь может создать у подростка иллюзию всезнания, ложную убежденность, что жизнь как таковая им уже осмыслена.

Поскольку установки и правила черпаются подростком, в основном, не из собственного жизненного опыта, а из окружающего мира, его характеризуют высокая степень критичности и недоверия, чувственность ко лжи и фальши. Регулирование отношений внутри подростковой группы осуществляется на основе того, насколько каждый ее член вписывается в нормы поведения, насколько он соответствует эталону, принятому в данной группе. Вследствие этого саморегуляция подростка в группе осуществляется им как сравнение своего реального Я с его идеальным образом, определяемым на основе, как личного идеала, так и норм поведения, принимаемых относительно «идеального себя».

Из сказанного следует, что саморегуляция подростка как актуализация своих действий опосредуется структурированием отношений в группе, которое в свою очередь осуществляется «выравниванием» себя под некоторый, принимаемый группой эталон. Поэтому наличие в окружении подростка такой группы, имеющей определенную структуру внутригрупповых отношений, мы рассматриваем как социокультурное условие саморегуляции подростка.

Немаловажным, с точки зрения решаемых исследовательских задач, выступает изучение эмоциональной сферы подростка, поскольку дисгармония его положения в семье ощущается им, прежде всего, на эмоциональном уровне. По мнению В.С. Мухиной, переживания в этом возрасте становятся глубже, появляются более глубокие чувства, эмоциональное отношение ко многим жизненным ситуациям и явлениям делается более постоянным и устойчивым. Большинство явле-

ний окружающей действительности становится безразличным подростку и порождает у него различные эмоции [7].

Этот возраст отличается еще и тем, что эмоции влияют на духовную жизнь подростка. Он становится легко возбудимым, резко меняется настроение, усиливаются переживания. Он уже умеет управлять выражением своих эмоций, скрывать тревогу, огорчение и волнение под маской безразличия. Однако при возникновении определенных обстоятельств (будь то конфликт с родителями, учителями или товарищами) может проявиться как очень импульсивный в поведении. По словам С.Г. Якобсона, иногда тяжело переживаемая обида провоцирует бегство из дома или попытку самоубийства [8].

Резко выраженные психологические особенности подросткового возраста называют «подростковым комплексом». Он состоит из перепадов настроения. Это может быть безудержное веселье, уныние и наоборот, а также смена эмоциональных реакций, зачастую без достаточных на то причин.

Подростки чувствительны к тому, как оценивают окружающие их внешность, способности, умения. Как отмечает А.Е. Личко, они излишне самонадеянны и безапелляционно судят окружающих; сентиментальны и черствы, болезненно застенчивы и развязны; стремятся к признанию и оценке окружающих, показывают свою независимость; борются с авторитетами, общепринятыми нормами и правилами, с распространенными идеалами; обожествляют всеобщих кумиров; чувственное фантазирование у них уживается с сухим мудрствованием [9].

Интенсивный рост социально ценных побуждений и переживаний подростка зависит от формирования его личности, расширения круга его интересов, развития его самосознания, от возникновения нового опыта общения со сверстниками. Подросток может остро сочувствовать другому горю, может бескорыстно отказаться от важного и ценного ради того, чтобы другому было лучше. По словам С.Г. Якобсона, растущий человек больше захвачен переживаниями, которые связаны с проявлением добра, сочувствия, а также со способностью жертвовать своими запросами и потребностями ради других людей [8].

В своих трудах В. Клайн отмечает, что большинство подростков, в ответ на вопрос о том, как они принимают решения в повседневной жизни, отвечают, что при общении с родителями они испытывают трудности, часто с ними конфликтуют. Желание быть менее эмоционально зависимыми от родителей гораздо больше проявляется у мальчиков [10]. В подростковом возрасте сложно ускорять темп, как в физическом, так и психологическом плане. Подростку постоянно приходится попадать в ситуацию дискомфорта, испытывать фрустрацию. Негативные переживания могут вызвать тревожность. В этом состоянии характерны субъективные ощущения напряжения, беспокойство, мрачные предчувствия, а с точки зрения физиологии возможна активация вегетативной нервной системы.

Состояние тревожности может возникать как результат эмоциональной реакции на возникшую в жизни стрессовую ситуацию. Определенный уровень тревожности выступает естественной и обязательной характеристикой активной деятельности. Ожидание неудач при взаимодействии с окружающими людьми и невозможность идентифицировать источник опасности обычно вызывает тревогу. На первый взгляд это может проявиться в виде беспомощности, неуверенности в себе, ощущении бессилия в возникшей ситуации перед внешними факторами, может быть вызвано преувеличением их угрожающего свойства и значимости.

Одновременно с устойчивой личностной тревожностью у подростков может возникать повышенная ранимость, впечатлительность, мнительность.

Выделенные таким образом основные характеристики подросткового возраста играют роль психологических ориентиров, на основе которых может оцениваться уровень оптимальности воспитания в семье.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Карлгрен Ф. Воспитание к свободе /пер. с нем. – М.: Московский Центр вальфдорской педагогики, 1992. – 332 с.
2. Фельдштейн Д.И. Психология становления личности. – М., 1994. – 381 с.
3. Психология современного подростка / под ред. Д.И. Фельдштейна; НИИ Общей и педагогической психологии акад. пед. наук СССР. – М., 1987. – 240 с.
4. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. М., 1989. – 361 с.
5. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М., 1991. – 296 с.
6. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
7. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – М., 2003. – 358 с.
8. Якобсон С.Г. Становление психологических механизмов этической регуляции поведения // Психология формирования и развития личности / под ред. Л.И. Анциферовой – М., 1981. – С. 35 – 48.
9. Личко А.Е. Подростковая психиатрия (Руководство для врачей). Л., 1985. – 319 с.
10. Клайн В. Как подготовить ребенка к жизни. М.-Л., 1991. – 330 с.

REFERENCES

1. Karlgren F. Education for freedom. TRANS. from German. Moscow: Moscow center for walfdor pedagogy, 1992. 332 p.
2. Feldstein D. I. Psychology of personality formation. Moscow, 1994. 381 p.
3. The psychology of the modern teenager, edited di of Feldstein; Institute of General and pedagogical psychology Acad. PED. Sciences of the USSR. Moscow, 1987. 240 p.
4. Feldstein D. I. Psychology of personality development in ontogenesis. Moscow, 1989. 361 p.
5. Abulkhanova-Slavskaya K. A. Strategy of life. Moscow, 1991. 296 p.
6. Bozhovich L. I. Personality and its formation in childhood. Moscow: Enlightenment, 1968. 464 p.
7. Mukhina V. S. Age psychology: phenomenology of development, childhood, adolescence. Moscow, 2003. 358 p.
8. Yakobson S. G. Formation of psychological mechanisms of ethical regulation of behavior. Psychology of formation and development of personality, edited by L.I. Antsiferova. M., 1981. Pp. 35-48.
9. Lichko A. E. Adolescent psychiatry (A guide for doctors). L., 1985. 319 p.
10. Kline V. how to prepare a child for life. Moscow - Leningrad, 1991. 330 p.

Информация об авторах: Игнатович Светлана Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, факультет педагогики психологии и коммуникативистики, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,

г. Краснодар, Россия

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-0479-6117>

e-mail: ssign67@mail.ru

Сотникова Татьяна Владимировна, ГОУ ВПО «Московский государственный университет дизайна и технологии», инженер-конструктор швейных изделий, педагог дополнительного образования, учитель технологии МКОУ «Тальменская Средняя Образовательная Школа №6»,

п. Тальменка, Алтайский край, Россия

e-mail: cotv15@rambler.ru

Статья поступила: 22.01.2020

После доработки: 15.02.2020

Принята к публикации: 27.02.2020

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about the authors: Svetlana S. Ignatovich, Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Faculty of Pedagogy of Psychology and Communication Studies,

Kuban State University,

Krasnodar, Russia

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-0479-6117>

e-mail: ssign67@mail.ru

Tatyana V. Sotnikova Moscow state University of design and technology», the engineer-designer garments, teacher of additional education, teacher of technology " Talmenskaya School No. 6»,

village Talmenka, Altai Territory, Russia

e-mail: cotv15@rambler.ru

The paper was submitted: 22.01.2020

Received after reworking: 15.02.2020

Accepted for publication: 27.02.2020

The authors have read and approved the final manuscript.

Теория и методика обучения и воспитания
Methods of training and education

DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-1-27-32

УДК 37.061

Слепухина Наталья Владимировна
Новосибирск, клиника им. Мешалкина.
г. Новосибирск, Россия
e-mail: natali4409@rambler.ru

**СТИЛИ И ОШИБКИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ
В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ**

Аннотация: В статье отражена проблема выявления педагогами и психологами ошибок родителей в воспитании своих детей. Дан анализ ошибок семейного воспитания и характер их влияния на базовые процессы становления личности подростка. Выделены и охарактеризованы авторитарный, демократический и либеральный стили воспитания. Противопоставлены мнения российских и зарубежных педагогов-психологов. Сторонники гуманизма утверждают, что только в атмосфере доброты может быть осуществлено подлинное воспитание. Сторонники другой концепции отдают предпочтение строгости и жёстким требованиям. Показаны часто встречающиеся ошибки. Сделан вывод о том, что требует особого рассмотрения вопрос о критериях, по которым может определяться степень влияния на ребенка родительских ошибок, а также характеризоваться ситуация подростка с точки зрения оптимизации воспитания в семье.

Ключевые слова: ребенок, семейное воспитание, ошибки родителей, стиль воспитания, социализация детей

Для цитирования: Слепухина Н.В. Стили и ошибки семейного воспитания в процессе социализации детей. *Педагогика: история, перспективы.* 2020. Том 3. № 1. С. 27-32. DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-1-27-32

!

Natalia V. Slepukhina
Novosibirsk, clinic them. Meshalkin.
Novosibirsk, Russia
e-mail: natali4409@rambler.ru

FAMILY STYLES AND ERRORS IN THE PROCESS OF SOCIALIZATION OF CHILDREN

Abstract: The article reflects the problem of revealing by teachers and psychologists of the mistakes of parents in raising their children. The analysis of the errors of family education and the nature of their influence on the basic processes of becoming a teenager.

Authoritarian, democratic, and liberal parenting styles are highlighted and characterized. The opinions of Russian and foreign educational psychologists are contrasted. Proponents of humanism argue that only in an atmosphere of kindness can genuine education be realized. Proponents of another concept prefer rigor and stringent requirements. Common errors are shown. The conclusion is made that a special consideration is required on the criteria by which the degree of influence of parental errors on a child can be determined, as well as the situation of a teenager from the point of view of optimizing parenting.

Keywords: child, family upbringing, parental mistakes, parenting style, socialization of children

For citation: Slepukhina N.V. Family styles and errors in the process of socialization of children. *Pedagogy: history, prospects*. 2019. Vol. 3. no. 1. PP. 27-32. (In Russ., abstr. in Engl.). DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-1-27-32

Очень часто обсуждение вопроса об ошибках, допускаемых родителями в воспитании своих детей, сводится к выбору стиля семейного воспитания [1]. При этом принято выделять авторитарный, демократический и либеральный стили воспитания. В основе же выбора самого стиля семейного воспитания лежит вопрос о том, как воспитывать ребёнка – в любви, или в строгости? Однозначного ответа на данный вопрос быть не может, поэтому стиль семейного воспитания сам по себе не является причиной конфликта в семье. Более того, в разные моменты могут осуществляться разные стили, в зависимости от характера решаемых педагогических задач. Поэтому речь необходимо вести не о выборе стиля, а о типичных ошибках, допускаемых родителями. Каждый стиль содержит в себе опасность совершать те или иные типичные ошибки.

До сих пор нет чёткого ответа на вопрос о том, какой стиль семейного воспитания наиболее эффективен. Некоторые учёные в процессе исследования этого вопроса меняли точку зрения на эту проблему. Например, американский педагог Бенджамин Спок, по свидетельству Ю. Азарова [2] изменил своим принципам, отказался от системы воспитания, построенной на доброте и доверии к ребёнку и стал уповать за твердость в воспитании ребёнка. Он утверждал, что без жёстких, последовательно проводимых требований не может быть действенного воспитания. Спок вдруг увидел в мягкости, доброте, родительской ласке главное противоречие в воспитании ребёнка.

Наблюдая, как многие родители совершают ошибки – культивируют вседозволенность, потакают капризам, способствуют зарождению у детей безволия и безответственности, – Б. Спок специально перерабатывает свою книгу и особо подчёркивает роль родительского авторитета и дисциплины [цит. по: 2].

Необходимо разъяснить, почему решение, что ставить на первое место – строгость или доброту – оказывается кардинальным в воспитании детей.

Отечественный педагог Ю.П. Азаров в своей книге «Семейная педагогика» описывает научное решение этой проблемы, которое позволяет чётко отделить авторитет от авторитарности, свободу от вседозволенности, необходимость бескомпромиссного подчинения нравственным законам от педагогического произвола и насилия... [там же].

Этот, частный, казалось бы, педагогический вопрос разделил людей на два противоположных лагеря. Первые - сторонники гуманизма, утверждают, что только в атмосфере доброты может быть осуществлено подлинное воспитание. Но нельзя сказать, что сторонники второй концепции начисто отменяют ласку и доброту. Они просто отдают предпочтение строгости и жёстким требованиям.

Таким образом, вопрос о типичных ошибках семейного воспитания не может быть сведен исключительно к выделению «хороших» и «плохих» стилей. Его корни уходят значительно глубже, в сферу психологических оснований, на которых родители выстраивают те или иные стратегии воспитания своих детей.

Этой проблемой занимались и занимаются до сих пор многие педагоги и психологи. Среди них О.В. Лишин, И.М. Желдак и др. Ими было выявлено множество типичных ошибок родителей в воспитании своих детей. Мы остановимся на наиболее часто встречающихся ошибках [3; 4]. Нарушениями процесса воспитания в семье можно назвать такие проявления родительского отношения, как

гиперпротекция – когда родители вместе с ребенком делают уроки, встречают его из школы, проводят с ним время в выходные и праздники, часто переживают о его безопасности и здоровье;

гипопротекция – когда ребенок живет как бы «сам по себе», родители не уделяют внимание его учебе, мало знают о его друзьях и интересах, редко проводят свободное время вместе;

потворствование – когда без необходимости, даже при нехватке средств, родители покупают все, что просит ребенок, не заставляют делать по дому то, что он мог бы сделать, но не хочет;

игнорирование потребностей ребенка – даже когда необходима помощь или поддержка родителей, ребенку приходится обходиться без нее, родители мало уделяют ему внимания, устают от долгого общения с ним;

чрезмерность требований-обязанностей – когда у ребенка много обязанностей по дому, ему часто приходится присматривать за младшим братом или сестрой, родители поручают ребенку ответственные и важные дела;

недостаточность требований-обязанностей – когда ребенка трудно заставить что-либо сделать по дому, родители не могут поручиться за своего ребенка в трудных делах, ребенок делает дома только то, что он хочет;

чрезмерность требований-запретов – такие родители запрещают ребенку то, что другие бы позволили, для них главное, чтобы ребенок слушался и не задумывался о том, правильны ли взгляды родителей;

недостаточность требований-запретов: ребенок возвращается домой, когда захочет, сам решает с кем ему дружить, на что тратить деньги и т.д.;

чрезмерность санкций за нарушение требований (тип воспитания – «жестокое обращение с ребёнком»). Родители не оставляют безнаказанным ни одного плохого поступка, считают, что дети должны не только любить своих родителей, но и бояться их, для них лучшее наказание – это ремень;

минимальность санкций. Эти родители по возможности стараются не наказывать ребенка, считают, что от наказаний мало проку;

под неустойчивостью стиля воспитания понимается резкая смена стиля, приёмов (родители воспитывают ребенка в зависимости от настроения, иногда они очень строгие, иногда все разрешают). Это ошибка воспитания формирует такие черты характера, как упрямство, склонность противопоставлять себя авторитету;

Типами неправильного воспитания, по мнению ученых, можно назвать:

потворствующую гиперпротекцию – когда ребёнок находится в центре внимания семьи, которая старается создать ему максимальные условия, удовлетворить его потребности. Такой тип воспитания развивает демонстративные (истероидные) и гипертимные черт характера у ребенка;

доминирующую гиперпротекцию – когда семья уделяет ребенку много внимания, сил и времени, но одновременно не дают ему возможность быть самостоятельным, часто ограничивают и запрещают;

эмоциональное отвержение. В крайнем варианте – это воспитание по типу «Золушки». Оно формирует у подростков эпилептоидную акцентуацию характера, невротические расстройства;

повышенная моральная ответственность – когда сочетаются высокие требования к подростку, а внимание и забота о нем со стороны родителей низкие. Это способствует развитию черт тревожно-мнительной акцентуации характера;

гипопротекцией называется такой тип воспитания, когда взрослые не интересуются ребенком и не контролируют его.

Ошибка родителей в воспитании ребенка заключается еще и в том, что они часто хотят решать свои проблемы за счет ребенка.

Расширение сферы родительских чувств: обусловливаемое нарушение воспитания – повышенная протекция. Источником могут служить нарушенные супружеские отношения. При этом родители хотят, чтобы ребенок стал для них чем-то большим, чем просто ребенком, мог заменить частично супружеские отношения – в какой-то степени эротические потребности. У родителей возникает страх перед самостоятельностью подростка (один из родителей любит ребенка больше, чем своего супруга, у него портится настроение при мысли о взрослении ребенка, не хочет, чтобы ребенок любил еще кого-то, кроме него).

Многие родители *предпочитают в подростке детские качества*. Проявляют пониженные требования к ребенку, тем самым стимулируя развитие психического инфантилизма (родителям маленькие дети нравятся больше, чем большие, они огорчаются, что их ребенок быстро взрослеет, считают, что, чем старше дети, тем труднее иметь с ними дело). Они игнорируют взросление детей, стимулируют сохранение у них таких детских качеств, как непосредственность, наивность, игривость.

В случае *воспитательной неуверенности родителя* власти в семье отдается ребенку, который нащупал «слабое место» взрослого и добивается для себя ситуации «минимум требований – максимум прав». В результате мы наблюдаем бойкого, уверенного в себе ребенка, смело ставящего требования, и нерешительного, винящего себя, родителя (если ребенок долго упрямится, у родителей возникает чувство вины, стараются сделать так, как он хочет, часто сомневаются, как правильно поступить с ребенком).

Фобией утраты ребенка называют повышенную неуверенность, страх совершить ошибку, воспитывая «хрупкого» и «болезненного» ребенка (родители постоянно переживают за здоровье своего ребенка, в связи с плохим здоровьем многое ему позволяют, обращают внимание на сон ребенка, на его питание и т.д.).

Неразвитость родительских чувств. Таким родителям общаться с детьми очень утомительно, они считают, что воспитание детей – тяжелый и неблагодарный труд, часто завидуют тем, кто живет без детей, думают, что семья не помогает, а осложняет жизнь.

Проекция на ребёнка собственных нежелательных качеств. Нарушения воспитания – эмоциональное отвержение, жестокое обращение. Это происходит потому,

что в подростке родитель может увидеть такие черты характера, которые он чувствует, но в самом себе самом признать не желает (агрессивность, склонность к лени, влечение к алкоголю и т.д.). Многие качества ребенка выводят родителей из себя, им кажется, что некоторые важные недостатки не проходят, несмотря на все их меры.

Вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания (противоречивый тип воспитания) Нередко родители расходятся во мнениях: один настаивает на весьма строгом воспитании, другой – склонен «жалеть» ребёнка. Это проявляется в выражении недовольства воспитательными методами другого супруга (один родитель наказывает, другой в это время упрекает в излишней строгости, один родитель настраивает ребенка против другого, говорят ему противоположные вещи).

Сдвиг в установках родителя по отношению к подростку в зависимости от пола подростка. Так, если подросток предпочитает в своем поведении женские качества, то родители неосознанно отталкивают подростка мужского пола и т.п.

Общепризнано, что ошибки родительского воспитания негативно сказываются на развитии личности ребенка. Важно выделить конкретные критерии, по которым можно будет определить не только в какой степени влияют на ребенка отдельные родительские ошибки, но и, в целом, как характеризуется ситуация подростка с точки зрения улучшения воспитания в семье.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Слепухина Н.В. Основные ошибки, допускаемые родителями в воспитании, как проблема развития ребенка. Педагогика: история, перспективы. 2019. Том. 2. № 4. С. 26–29. <http://dpo-journal.ru/index.php/pvsz/article/view/68>
2. Азаров Ю.П. Семейная педагогика. Педагогика любви и свободы. – М.: Аргументы и факты, 1993. – 608 с.
3. Желдак И.М. Искусство быть семьей: Практическое руководство. – Мн.: МП «Лерокс», 1988. – 160 с.
4. Лишин О.В. Педагогическая психология воспитания / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М. 1997. – 182 с.

REFERENCES

1. Slepukhina N.V. The most common mistakes made by parents as a problem in a child's development. Pedagogy: history, perspectives. 2019. Tom. 2. No. 4. Pp. 26-29. Available at: <http://dpo-journal.ru/index.php/pvsz/article/view/68>
2. Azarov Yu.P. Family pedagogy. Pedagogy of love and freedom. Moscow: Arguments and facts, 1993. 608 p.
3. Zheldak I.M. the Art of being a family: a Practical guide. Meganewton.: MP «Lerox», 1988. – 160 p.
4. Lishin O.V. Pedagogical psychology of education, ed. by D. I. . Feldschtein. M. 1997. 182 p.

Информация об авторе: Слепухина Наталья Владимировна, логопед, педагог, медсестра, г. Новосибирск, клиника им. Мешалкина.
e-mail: natali4409@rambler.ru

Поступила: 25.12.2019

После доработки: 11.02.2020

Принята к публикации: 27.02.2020

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

Information about the author: Natalia V. Slepukhina, speech therapist with higher education, teacher, nurse clinic them. Meshalkin.

Novosibirsk, Russia

e-mail: natali4409@rambler.ru

The paper was submitted: 25.12.2019

Received after reworking: 11.02.2020

Accepted for publication: 27.02.2020

The author have read and approved the final manuscript.

Теория и методика обучения и воспитания
Methods of training and education

DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-1-33-47

УДК 37.062.2

Чеботарев Иван Алексеевич

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-2396-6759>e-mail: Ivan.chebotarev.99@inbox.ru

**ВЗАИМОСВЯЗЬ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
И ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ**

Аннотация: В данной статье представлены результаты теоретико-эмпирического исследования взаимосвязи социальной компетентности и девиантного поведения в подростковом возрасте. В теоретической части статьи были проанализированы подходы авторов к пониманию, структуре, роли социальной компетентности в развитии личности подростка. Рассмотрены такие компоненты социальной компетентности как: самооценка, уверенность в себе, организованность, социальный интерес, отношение к обязанностям и уровень развития общения. Также особое внимание уделяется исследованиям специалистов в области изучения отклоняющегося поведения личности для дальнейшего выявления возможной связи между проявлением компонентов социальной компетентности личности и склонностью к проявлению девиантных форм поведения, таких как: деструктивное, аддиктивное, нонконформистское, агрессивное поведение и т.д. В эмпирической части статьи представлены описание и результаты проведенного исследования по выявлению взаимосвязи между компонентами социальной компетентности и показателями склонности к девиантному поведению подростков.

Материалы и методы: в исследовании использовались следующие методики: «Шкала социальной компетентности» (А.М. Прихожан), опросник «Склонность к отклоняющемуся поведению» (А.Н. Орел). После чего проводился корреляционный анализ между показателями социальной компетентности и склонности к девиантному поведению с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Результаты исследования: по итогу исследования были выявлены возрастные и половые особенности социальной компетентности и девиантного поведения подростков, а также наличие и характер связи между данными показателями.

Обсуждение и заключения: в статье указано, какие выявлены связи между компонентами социальной компетентности и показателями склонности к девиантному поведению, и как они могут проявляться в развитии личности подростка.

Ключевые слова: социальная компетентность, девиантное поведение, подростковый возраст

Для цитирования: Чеботарев И.А. Взаимосвязь социальной компетентности и девиантного поведения подростков. *Педагогика: история, перспективы.* 2020. Том. 3. № 1. С. 33-47. DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-1-33-47

Ivan A. Chebotarev

Kuban State University

Krasnodar, Russia

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-2396-6759>

e-mail: Ivan.chebotarev.99@inbox.ru

THE RELATIONSHIP OF SOCIAL COMPETENCE AND DEVIANT BEHAVIOUR OF ADOLESCENTS

Abstract: This article presents the results of a theoretical and empirical study of the relationship of social competence and deviant behavior in adolescence. The theoretical part of the article analyzes the authors approaches to understanding, structure, and role of social competence in the development of the personality of a adolescence. The following components of social competence are considered: self-esteem, self-confidence, organization, social interest, attitude to responsibilities, and the level of communication development. Also, special attention is given to research experts in the study of deviant behavior of the individual to further identify possible links between the expression of components of social competence, personality and proclivity for deviant behaviors, such as destructive, addictive, non-conformist, aggressive behavior, etc. In the empirical part of the paper presents the description and results of studies conducted to identify the relationship between components of social competence and indicators of the tendency to deviant behavior of adolescence.

Materials and methods: The study used the following methods: "Scale of social competence" (A.M. Prihozhan), questionnaire "Tendency to deviate behaviour" (A.N. Orel). After that, a correlation analysis was performed between indicators of social competence and propensity for deviant behavior using Spearman's rank correlation coefficient.

The results of the study: As a result of the study, age and gender characteristics of social competence and deviant behavior of adolescents were identified, as well as the presence and nature of the relationship between these indicators.

Discussion and conclusions: The article shows what links have been identified between the components of social competence and indicators of propensity to deviant behavior, and how they can be manifested in the development of the personality of a adolescence.

Keywords: Social competence, deviant behavior, adolescence

For citation: Chebotarev Ivan.A. The relationship of social competence and deviant behaviour of adolescents. *Pedagogy: history, prospects.* 2020. Vol. 3. no. 1. PP. 33-47. (In Russ., abstr. in Engl.). DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-1-33-47

Введение

Подростковый период развития является основополагающим для каждого человека, так как закладываются в это время все важные жизненные ориентиры, основы мировоззрения, форма поведения, которые способствуют дальнейшему существованию. Этот возраст можно охарактеризовать как переход из детского

периода жизни во взрослый. В связи с чем возникают трудности в данном переходе: появляется социальный нигилизм, негативизм, отрицание принятия норм как социальных, так и нравственных. Все это позволяет подростку усваивать девиантные формы поведения, следовательно, можно высказать мнение о том, что общий уровень компетентности подростков находится весьма низок. В связи с чем возникает вопрос: может ли уровень социальной компетентности подростка, а также отдельные его компоненты влиять на формирование отклоняющегося поведения? И если возможна такая тенденция, то как именно она может проявляться. На решение данных вопросов и нацелено это исследование.

Если рассматривать социальную компетентность в условиях нашего времени, то она в первую очередь входит в состав педагогики, так как одним из основных приоритетов в обучении и образовании школ является то, чтобы ученик после ее окончания был компетентен в различных областях: коммуникативной, образовательной, профессиональной, политической и т.п. Таким образом, можно констатировать, что эти части компетенции ученика могут быть объединены в социальную и личностную стороны, так как все компоненты являются частью жизни общества в целом и человека внутри него.

Из вышесказанного следует вывод, что современные школы следят в первую очередь за общим развитием учащихся, но никак не стремятся находить параллели в том, чтобы с помощью социальной компетентности регулировать поведение учащихся, проводить коррекционные работы с отклоняющимся, деструктивным, аддиктивным или агрессивным поведением.

Если рассматривать все возможные предпосылки к развитию отклоняющегося поведения у подростков, то следует высказать предположение, что основными будут: нарушение поведения и личности, социальная незрелость. Можно также высказать мнение о том, что девиантное поведение и социальная компетентность обуславливаются развитием факторов: индивидуальный может затруднить социальную и психологическую адаптацию индивида; педагогический – особенности неправильного воспитания в семье, проявление педагогических ошибок со стороны педагога по отношению к индивиду; психологический – пагубное взаимодействие индивида с окружением (семья, коллектив и т.п.); социальный фактор зависит от уровня развития общества, в котором живет человек. Это, в свою очередь, представляет собой первый пласт взаимосвязи социальной компетентности и девиантного поведения.

На основе вышесказанного следует вывод, что данная проблема является не только педагогической, но и психологической, и социальной. Таким образом, приобретает значимость исследований, касающихся проблем социальной компетентности подростков, так как этот период жизни характеризуется важными особенностями: самоутверждение, познание окружающего мира и людей, определение своей социальной роли в обществе. Данной проблемой занимались многие исследователи, но следует отметить работы Г.И. Марасанова и Н.А. Рототаевой, В.Н. Келасьев, Е.В. Коблянская, Н.Н. Нагайченко.

По мнению исследователей [1, 2, 3, 4, 5], в основу социальной компетентности входят такие компоненты как личностная (ответственность за деятельность, эмпатия, саморегуляция, самоконтроль, восприятие себя как социального субъекта и как личность и т.д.); общественная (социальная адаптация, мотивация на социально-полезную деятельность, получение навыков и опыта ролевого поведения и др.) и профессиональная компетентность (получение навыков опыта ролевого поведения, ориентированного на ту или иную профессию; знания требований к ключевым специальностям [3]).

Также следует особо уделить внимание проблеме девиантного поведения подростков. По данному вопросу следует обратиться к исследованиям Я.И. Гилинского, В.Д. Менделевич, Ю.А. Клейберга, Е.В. Змановской и других. Феномен отклоняющегося поведения, а также социальные и личностные компоненты, которые приводят к пагубным последствиям, отражены в работах Т.Ю. Драгуновой, А.В. Гоголевой [6, 7]. На основе данных исследований следует отметить тот факт, что отклоняющееся поведение зачастую связано с особенностями развития подростков, которые формируют поведенческие стереотипы, способные привести к некоторым формам девиантного поведения.

Исходя из вышеизложенного, была поставлена цель эмпирического исследования: выявить наличие и изучить характер взаимосвязи социальной компетентности и девиантного поведения подростков.

Обзор литературы

Для начала следует ознакомиться с тем, как авторы дают определение социальной компетентности. Согласно Марасанову и Рототаевой социальная компетентность – интегративное понятие, которое отражает возможности субъекта юношеского возраста осознавать взаимосвязанные процессы профессионализации, социальной адаптации и личностного самоопределения, в которые он оказывается, погружен, и целесообразно управлять ими [3, с. 26 – 27]. Следует отметить, что на основе данного определения авторы дали свою концепцию характеристик компетентности у подростков, которая состоит из трех компонентов:

- 1) профессионализация (получение и осмысливание первого личного опыта выбора и овладения началами конкретной профессии);
- 2) социальной адаптации (связь личного опыта, получаемого в решении проблем приспособления к социуму);
- 3) личностного самоопределения (приобретение и осмысливание индивидом своего собственного опыта воздействия и влияния на социум или противостояния ему) [3, с. 26].

В статье В.Н. Келасьева и И.Л. Перовой дано подобное определение, что социальная компетентность – составляющая общей компетентности в сфере взаимоотношений человека (группы, общества) с окружающей его средой и другими людьми (группами, обществами) [1, с. 356]. Здесь исследователи обращают внимание, что данное понятие можно рассматривать отдельно как со стороны конкретного индивида, так и общества в целом. При этом следует отметить, что социальная компетентность человека неразрывно связана и с социальной компетентностью группы. Так как общество состоит из мелких единиц – индивидов и от их деятельности будет зависеть в свою очередь функциональность группы, которая может привести с помощью определенных решений к развитию, стагнации или деградации общества.

На основе работы Каменской, где были рассмотрены различные мнения авторов по поводу социальной компетентности, можно сделать вывод, что общим в социальной компетентности является отношение индивида к ситуациям, которые сложились в данный момент, умение реализовать свои цели в обществе, в котором он находится, а также его коммуникативные навыки, способствующие его продвижению.

Для Е.В. Коблянкой социальная компетентность – это понимание отношения «Я» – общество, умение выбрать правильные социальные ориентиры, умение

организовать свою деятельность в соответствии с этими ориентирами. Автор предлагает расценивать социальную компетентность как адаптационное явление, причем функционирование адаптационного механизма обеспечивает социально-психологическая подготовленность [5].

В статье В.Н. Келасьева и И.Л. Перовой говорится о том, что под социальной компетентностью (применительно к уровню отдельного человека) в самом общем смысле понимается интегративное личностное образование, формирующееся в процессе социализации и объединяющее в единый комплекс способности, знания, навыки, умения и практические действия, позволяющие индивиду предвидеть результаты своих жизненных выборов и успешно включаться в усложнившуюся среду современного общества [1].

Существует структура содержания социальной компетентности, которая была предложена в статье Н.Н. Нагайченко, выделившей три компонента развития: «Личность» (знание общечеловеческих норм и ценностей; знания и представления человека о себе, восприятие себя как социального субъекта и как личности; получение навыков и опыта эффективного социального взаимодействия и др.), «Гражданин» (знания об устройстве и функционировании социальных институтов; о различных социальных процессах, протекающих в обществе; получение навыков и опыта ролевого поведения и др.), «Профессионал» (получение навыков опыта ролевого поведения, ориентированного на ту или иную профессию; знания требований к ключевым специальностям) [3, с. 15 – 18].

Если вспомнить о компонентах социальной компетентности, о которых было сказано в введении, то следует вывод, что все компоненты связаны друг с другом и каждая имеет свою важную функцию для социальной компетентности подростка, так как каждая из них формирует основные личностные качества. Это можно проследить следующим образом, а именно связь между личностной и общественной составляющими компетентности можно увидеть в развитии уровня общения, самостоятельности, уверенность в себе. Между профессиональной и личностной есть связь в формировании самостоятельности, организованности и отношению к своим обязанностям у каждого индивида. В то время как в общественной и профессиональной прослеживается другое отношение: интерес к социальной жизни, уровень произвольности, развитие общения. На основе этого можно подвести краткий итог, что для подростка все эти компоненты и их составляющие являются основополагающими для их развития, но при этом любое отставание или стагнация способно привести к различным последствиям, как было выше сказано от негативизма вплоть до развития девиантных тенденций по отношению к себе или обществу.

В условиях современного мира подростки будут все больше находиться в этом диапазоне, так как развитие всего общества идет стремительно, из-за чего не всегда будет идти равномерно движение в усвоении подростками компонентов социальной компетентности. Некоторые из них будут развиваться интенсивнее других, следствием чего могут появляться отклонения в развитии личности.

Вследствие чего следует ознакомиться с точкой зрения многих авторов по поводу отклоняющегося или девиантного поведения. Так, например, Я.И. Гилинский в своем произведении девиантным (или отклоняющимся) поведением называет поступок, действие человека (группы лиц), не соответствующие официально установленным или же фактически сложившимся в данном обществе (культуре, субкультуре, группе) нормам и ожиданиям [8, с. 23]. Также он раскрыл в своих

трудах еще одно понятие: социальные девиации (девиантность) – это социальное явление, выражающееся в относительно массовых статистически устойчивых формах (видах) человеческой деятельности, не соответствующих официально установленным или же фактически сложившимся в данном обществе (культуре, группе) нормам и ожиданиям [8, с. 28].

По Ю.А. Клейбергу девиантное поведение – это специфический способ изменения социальных норм и ожиданий посредством демонстрации ценностного отношения к ним [9, с. 16]. При этом он выделял, что данные действия могут выступать:

- в качестве средства достижения значимой цели;
- как способ психологической разрядки, замещения блокированной потребности и переключения деятельности;
- как самоцель, удовлетворяющая потребность в самореализации и самоутверждении [9, с. 16].

Также можно отметить, что в последнем действии основную роль играет «Я-концепция» личности подростка, а именно ее подверженность, склонность к проявлению данной тенденции, но если задуматься, то можно прийти к такому выводу, что «Я-концепция» содержится в каждом компоненте действий. Следовательно, подросток и любой человек старшего возраста могут попасть под влияние данных моментов.

Е.В. Змановская понятие отклоняющееся (девиантное) поведение раскрывает как устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся ее социальной дезадаптацией [10, с. 6].

По результатам своих исследований Е.В. Змановской были установлены характеристики, которые присущи личностям с девиантным поведением:

- социально психологическая дезадаптация;
- оппозиционная установка и деформация нормативно-правового сознания;
- поляризация индивидуально-психологических проявлений;
- эмоционально-регуляционная дестабилизация;
- интолерантность и высокое напряжение в сфере межличностных отношений;
- инверсия отношений привязанности [11, с. 19].

А.В. Хомич в свою очередь акцентирует взаимосвязь в своих работах на следующих факторах: индивидуальном, педагогическом, психологическом, социальном [11, с. 17].

Если ссылаться на работы ученых, рассматривающих вопрос об отклоняющемся поведении и работы Т.Ю. Драгуновой и А.В. Гоголевой, раскрывающие феномен отклоняющегося поведения, а также социальные и личностные компоненты, которые приводят к пагубным последствиям. На основе данных исследований можно заметить следующее: что отклоняющееся поведение зачастую связано с особенностями развития подростков, которые формируют поведенческие стереотипы, способные привести к некоторым формам девиантного поведения. У подростка может проявиться реакция оппозиции, которая будет выражена в агрессивной форме, проявлении грубого или жестокого отношения к чему-либо, проявление к эмансипации, т.е. к самоутверждению и группированию в малые общества [7]. На основе чего могут возникнуть поведенческие формы подражания взрослым в виде употребления табака, спиртных напитков и т.п. [6].

Материалы и методы

На основе заданной цели исследования были подобраны соответствующие методики, одна из которых направлена на выявление социальной компетентности и отдельных ее компонентов. Согласно методике «Шкала социальной компетентности» (А.М. Прихожан). Данный материал был выбран в связи с тем, что давался не только общий уровень социальной компетентности каждого учащегося, но и рассматривались отдельные личностные компоненты, которые способны влиять на самого индивида, а также проявление его личностных качеств в обществе. Такими компонентами в методике были: самостоятельность, уверенность в себе, отношение к своим обязанностям, уровень общения, организованность, а также общий уровень интересов. Следует также отметить, что результаты разделялись согласно половым особенностям, что позволяло определить некоторые особенности между юношами и девушками.

Для выявления уровня отклоняющегося поведения и его составляющих был подобран опросник «Склонность к отклоняющемуся поведению» (А.Н. Орел). Примечателен выбор данной методики был тем, что помимо общего уровня девиантного поведения можно было выявить некоторые склонности к определенным видам отклонения, таким как неконформизм, аддиктивное, самоповреждающее, агрессивное и делинквентное поведение, также имелась шкала волевого контроля. Потому на основе всех компонентов можно было выявить особенности развития каждого учащегося. Примечательно тем, что методика имеет мужской и женский вариант вопросов.

При рассмотрении данных методик, и в особенности их шкал, была предложена гипотеза о том, что они могут коррелировать друг с другом, но возможность подтверждения гипотезы была возможна лишь на практике. Также важным моментом являлось то, что можно было отдельно выявить половые особенности, так как зачастую многие методики дают общие результаты без учета половой принадлежности.

В исследовании принимали участие учащиеся восьмых классов МАОУ СОШ №71 г. Краснодар в возрасте 14 – 15 лет. Проводилось тестирование 60 человек, из которых было 32 мальчика и 28 девочек. Следует отметить, что для проведения методики А.М. Прихожан была проведена беседа с каждым учеником для более точных конечных результатов, так как в случае общего тестирования имелась бы вероятность общих ответов, а также в методике не имелось своеобразного индикатора, который мог бы указать на правильность выбранных ответов.

Исследование проводилось в три этапа: на первом было проведено тестирование и беседа по данным методикам с учащимися на базе школы во время учебного процесса. На втором этапе проводился подробный анализ результатов каждого учащегося по каждой пройденной им методике. И на третьем проводилось сравнение результатов двух методик на основе коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Данный метод был выбран в связи с тем, что именно он мог наиболее точно выразить существование отдельных связей между рассматриваемыми шкалами и выявить также, какая именно связь существует между показателями – обратная или прямая.

Результаты исследования

В данной части проводится анализ средних значений показателей социальной компетентности и установок на отклоняющееся поведение у обследованных подростков. Результаты по методике «Шкала социальной компетентности А.М. Прихожан» представлены в таблице 1:

Таблица 1 – Средние значения подростков по показателям социальной компетентности

Table 1 - Average of adolescents in terms of social competence

Показатели социальной компетентности	Группа мальчиков подростков		Группа девочек подростков	
	Балл	Возраст	Балл	Возраст
Самостоятельность	8,6	15	9,3	15-16
Уверенность в себе	9,6	12	8,9	14-15
Отношение к обязанностям	10,6	15-16	8,9	13-15
Развитие общения	8,1	13-15	8,8	14-16
Организованность	9,1	13-14	9,9	12-13
Интерес к социальной жизни	11,7	12-14	10,8	12-13

Источник: составлено автором научной статьи.

Source: compiled by the author of the scientific article.

В таблице 2 указаны показатели по значениям социального возраста для подростков.

Таблица 2 – Показатели социального возраста

Table 2 - Indicators of social age

Субшкала	Девочки		Мальчики	
	Баллы	Социальный возраст	Баллы	Социальный возраст
Самостоятельность	15-18	9-11	17-18	9-10
	13-18	12-13	15-16	11-12
	10-12	14	12-14	13-14
	7-9	15-16	9-11	15
	6	17	6-8	16-17
Уверенность в себе	16-18	9-11	15-18	9-10
	12-15	12	12-14	11
	11	13	10-11	12
	8-10	14-15	7-9	13-14
	6-7	16-17	6	15-17
Отношение к своим обязанностям	10-18	9-12	15-18	9-11
	8-9	13-15	12-14	12-14
	6-7	16-17	8-11	15-16
	-	-	6-7	17
Развитие общения	17-18	9	13-18	9-10
	15-16	10-11	10-12	11-12
	12-14	12-13	7-9	13-15
	9-11	14-16	6	16-17
	6-8	17	-	-

Организованность, развитие произвольности	1	9-11	-	9-10
	10-12	12-13	-	11-12
	7-9	14-15	-	13-14
	6	16-17	-	15-17
Интерес к социальной жизни	17-18	9-10	14-18	9-11
	15-16	11	9-13	12-14
	10-14	12-13	6-8	15-17
	8-9	14-15	-	-
	6-7	16-17	-	-

Источник: составлено автором научной статьи.

Source: compiled by the author of the scientific article.

По данным приведенным в таблицах 1 и 2 можно выявить следующие тенденции:

– показатели самостоятельности в двух группах превышают средние показатели по их биологическому возрасту.

– показатели интереса к социальной жизни находятся в двух группах на низком уровне, что говорит о тенденции к инфантильному образу жизни. По шкале организованности также отмечен низкий уровень, но следует сделать одно уточнение, что у мальчиков в таблице возрастной диапазон находится в пределах 13 – 14 лет, но значения, полученные по ходу диагностики, показали тенденцию к младшему возрасту. Потому возрастные показатели по данной субшкале как у мальчиков, так и у девочек находятся на низком уровне.

– в группе девушек показатели уверенности, общения и отношения к обязанностям находятся в пределах нормы, но уровень обязанностей находится в пределах нижних возрастных границ, то есть имеются тенденции к младшему возрасту.

– отношение к обязанностям в мужской группе выше, чем у представителей женской группы и превышают возрастную норму.

– уровень развития общения и уверенности в себе у юношей находятся ниже нормы.

Субшкала развития общения имеет возрастной диапазон по представленным показателям в рамках 13 – 15 лет, но значения имеют тенденцию к меньшему возрасту, то есть к 13 годам, а значит можно предположить, что уровень общения находится чуть ниже нормы.

Итоговый показатель общего уровня социальной компетентности указан в таблице 3.

Таблица 3 – Показатели общего уровня социальной компетентности

Table 3 – Indicators of general level of social competence

Итоговый показатель социальной компетентности	Коэффициент	Балл	Соц. возраст	Коэффициент	Балл	Соц. возраст
	0,1	57,8	15	0,2	56,7	16

Источник: составлено автором научной статьи.

Source: compiled by the author of the scientific article.

Итоговый показатель социальной компетентности рассчитывался согласно формуле: $СК = (СВ - ХВ) \cdot 0,1$. Где СК – коэффициент социальной компетентности в соответствующей сфере; СВ – социальный возраст (определяющийся по таблице); ХВ – хронологический возраст.

На основе полученных данных в таблицах 1 и 3 стоит отметить, что общий уровень социальной компетентности у подростков двух групп находится выше нормы, что позволяет сделать предположение, что имеется тенденция к стремлению к целостному становлению личности. Однако, по отдельным субшкалам имеются значения как выше нормы, так и ниже, что говорит о том, что личность может в сумме по значениям быть социально компетентной, но по какой-либо из субшкал иметь низкие или высокие значения по отношению своему биологическому возрасту.

Результаты методики опросник «Склонность к отклоняющемуся поведению» А.Н. Орел представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Средние значения подростков по показателям опросника
Table 4 - Average adolescent values by questionnaire

Показатели по методике	Группа мальчиков подростков	Группа девочек подростков
Нонконформизм	42,3	~ 44,6
Аддиктивное поведение	33,7	~ 40,8
Самоповреждение	39,7	39,5
Агрессия и насилие	41,8	~ 43,7
Эмоциональный контроль	48,1	~ 44,7
Делинквентное поведение	37,7	~ 42,6

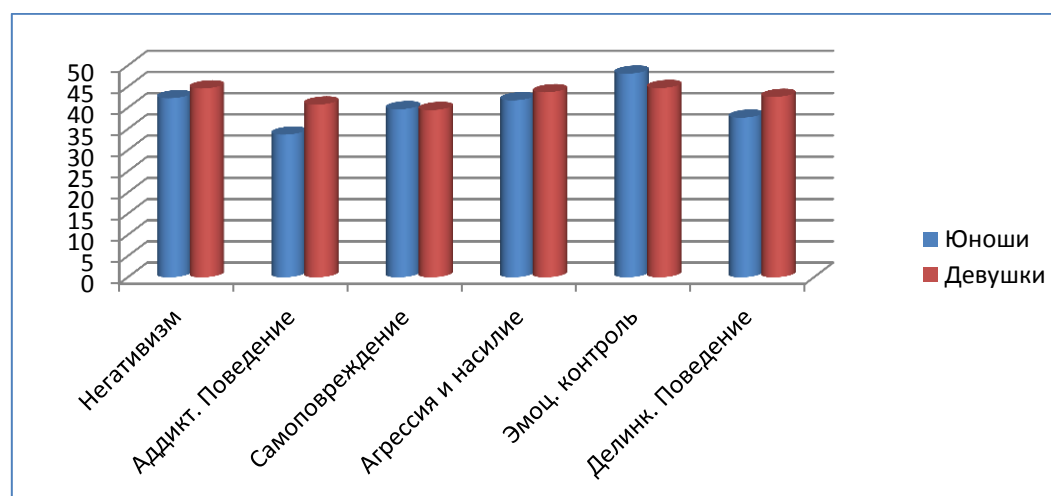
Источник: составлено автором научной статьи.

Source: compiled by the author of the scientific article.

Данные таблицы 4 можно представить в виде рисунка 1.

Рис. 1 – результаты диагностики по методике А.Н. Орла

Fig. 1 - results of diagnostic by A.N. Orel method



Источник: составлено автором научной статьи.

Source: compiled by the author of the scientific article.

По данным в таблице 4 и рисунке 1, можно выявить тенденции согласно результатам показателей отклоняющегося поведения:

- 1) все показатели находятся в рамках нормы;
- 2) у юношей шкала эмоционального контроля гораздо выражена, чем у девушек, следовательно, мальчики-подростки имеют тенденции к слабому волевому контролю и часто могут делать какие-либо поступки на фоне эмоционального всплеска;
- 3) у девушек показатели по аддиктивному, агрессивному и делинквентному поведению выше, чем у юношей. Показатели аддиктивного и делинквентного поведения гораздо выше, чем в мужской части. По итогу, можно сделать вывод, что девочки гораздо выраженно имеют склонность к подобным видам поведения, а значит и большую предрасположенность к отклоняющемуся поведению по одному из исследуемых компонентов;

Для выявления взаимосвязи между показателями девиантного поведения и социальной компетентности подростков был использован корреляционный анализ с применением критерия Спирмена. Анализ проводился отдельно по каждой группе участников диагностики. В таблицах 5 и 6 представлены результаты проведенных математических вычислений по двум группам.

Для выявления связи в группе юношей имеют верность результаты при следующих значениях: $N=32$: $R=0,36$ при $p \leq 0,05$; $R=0,45$ при $p \leq 0,01$.

Таблица 5 – Взаимосвязь показателей респондентов мужской группы по субшкалам методики А.М. Прихожан и показателей отклоняющегося поведения опросника А.Н. Орел

Table 5 - Relationship between the indicators of respondents of the male group by subschals of methodic of A.M. Prihozhan and indicators of deviating behavior of the questionnaire A.N. Orel

Показатели социальной компетентности	Показатели отклоняющегося поведения и их связь
Самостоятельность	Аддиктивное поведение, $r = -0,525$
	Агрессия и насилие, $r = -0,525$
Уверенность	Негативизм, $r = -0,408$
	Самоповреждение, $r = 0,402$
	Эмоциональный контроль, $r = 0,507$
Развитие общения	Негативизм, $r = -0,361$
	Самоповреждение, $r = 0,425$
Интерес к социальной жизни	Негативизм, $r = -0,39$
	Самоповреждение, $r = 0,601$
	Эмоциональный контроль, $r = 0,361$
	Делинквентное поведение, $r = 0,413$

Источник: составлено автором научной статьи.

Source: compiled by the author of the scientific article.

Для выявления связи в группе юношей имеют верность результаты при следующих значениях: $N=28$: $R=0,38$ при $p \leq 0,05$; $R=0,48$ при $p \leq 0,01$.

Таблица 6 – Взаимосвязь показателей респондентов женской группы по субшкалам методики А.М. Прихожан и показателей отклоняющегося поведения опросника А.Н. Орел

Table 6 - The relationship between the indicators of respondents of the female group on the subscales of methodic of A.M. Prihozhan and the indicators of deviating behavior of the questionnaire A.N. Orel

Показатели социальной компетентности	Показатели отклоняющегося поведения и их связь
Самостоятельность	Аддиктивное поведение, $r = -0,483$
Отношение к обязанностям	Самоповреждение, $r = 0,423$
	Агрессия и насилие, $r = 0,793$
	Эмоциональный контроль, $r = 0,68$
	Делинквентное поведение, $r = 0,475$
Интерес к социальной жизни	Самоповреждение, $r = 0,505$

Источник: составлено автором научной статьи.

Source: compiled by the author of the scientific article.

Обсуждение и заключения

В результате проведенного корреляционного анализа между показателями девиантного поведения и социальной компетентности подростков были выявлены следующие статистически значимые корреляционные связи:

- 1) общие результаты, которые имеются в двух группах по показателям самостоятельности и проявления аддиктивного поведения. Эта связь выражена обратным значением, т.е. чем ниже уровень самостоятельности, тем выше уровень аддиктивного поведения;
- 2) существует общая групповая связь между уровнем социального интереса с самоповреждением, где была выявлена прямая связь: чем выше уровень социального интереса, тем выше уровень к самоповреждающему поведению;
- 3) самостоятельность и уровень агрессии и насилия (обратная связь, т.е. чем ниже уровень самостоятельности, тем выше уровень агрессивных и насильственных действий со стороны юношей);
- 4) по показателям уверенности с самоповреждением и эмоциональным контролем была выявлена прямая связь у юношей (чем ниже уверенность подростка, тем ниже уровень самоповреждающих тенденций и выше уровень социального контроля);
- 5) показатели уровня развитого общения с самоповреждающим поведением в мужской группе имеет прямую связь. То есть чем выше уровень общения у индивида, тем выше склонность к риску по отношению к собственной жизни;
- 6) показатели уровня неконформистских (негативистских) установок определяет обратную связь с такими показателями социальной компетентности как: уверенность, развитие общения и социального интереса, что позволяет определить тенденцию в мужской к группе к следующему: чем выше уровень установок на преодоление норм и общественных правил, то одновременно с этим становится ниже его уверенность в себе, интерес к окружающему его миру, а также замыкается в себе путем ограничения круга общения;

7) показатели социального интереса к жизни имеют прямую связь в мужской группе с показателями эмоционального контроля и делинквентного поведения, что означает, чем выше уровень интереса к обществу и технологиям, тем выше склонность к делинквентному поведению. Однако, если уровень социального интереса выше, то поведенческий контроль может находиться на низком уровне;

8) результаты в женской группе выглядят следующим образом, а именно показатели отношение к обязанностям имеют прямую связь с самоповреждающим, агрессивным и делинквентным поведением, а также с эмоциональным контролем. Это говорит о том, что чем выше уровень ответственности за какую-либо деятельность, тем выше может проявиться возможность отклоняющегося поведения, но при этом все подкрепляется эмоциональным контролем, так как чем выше ответственность, тем ниже он будет, а значит, будут склонности в проявлении негативных эмоций, что может повлечь и отклоняющееся поведение.

Таким образом, в результате проведенного исследования, гипотеза, заключающаяся в предположении о существовании взаимосвязи девиантного поведения и социальной компетентности подростков, подтвердилась.

Полученные данные исследования имеют практическую ценность для образовательных учреждений, что позволит педагогам и психологам разработать программы по коррекции отклоняющегося поведения подростков и отдельных ее компонентов, а также отслеживать уровень их социальной компетентности как в целом, так и отдельно по критериям, которые рассматривались в методике А.М. Прихожан.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Келасьев В.Н., Первова И.Л. Социальная компетентность и технологии ее формирования в современной России [Текст] // Вестник СПбГУ. Сер. 12 2010. Вып. 3 С. 356 – 365.
2. Марасанов Г.И., Рототаева Н.А. Социальная компетентность: психологические условия развития в юношеском возрасте. [Текст] – М.: «Когито-Центр», 2003.— 172 с.
3. Нагайченко Н.Н. Социальная компетентность старшеклассников: содержание и структура [Текст] // Ярославский педагогический вестник. 2012. №3 С. 14 – 19. http://vestnik.yspu.org/releases/2012_3pp/07.pdf
4. Новикова А.А. Содержание социальной компетентности в образовательном процессе высшей школы [Текст]. Современные исследования социальных проблем 2017, Том 8, № 4 – 2 С. 204 – 207. <https://elibrary.ru/item.asp?id=29074130>
5. Каменская Е.В. Социальная компетентность: соотношение научных теорий [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2012, №1.; Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=5383>.
6. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: учебник для вузов. [Текст] – М.: Издательство Юрайт; МГППУ, 2010. – 460 с. – (Основы наук).
7. Гоголева А.В. Аддиктивное поведение и его профилактика. [Текст] – 2-е изд., стер. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 240 с. (Серия «Библиотека психолога».)

8. Гилинский Я.И. Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других «отклонений» [Текст]. – Издательство Р. Асланова «Юридический центр Пресс», 2007. – 528 с.
9. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения [Текст] : Учебное пособие для вузов. – М.: ТЦ Сфера, при участии «Юрайт-М» 2001. – 160 с.
10. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения) [Текст]. Издательский центр «Академия», 2004. – 288 с.
11. Книжникова С.В. Девиантология для педагогов и психологов [Текст] – Краснодар: Экоинвест, 2013. – 364 с.

REFERENCES

1. Kelasiev V.N., I.L. Pervova Social competence and technologies of its formation in modern Russia. Bulletin of Saint Petersburg University. Series 12. 2010. Issue. 3 Pages 356 – 365. (In Russ).
2. Marasanov G.I., Rototayeva N.A. Social competence: psychological conditions of development in youth age. Moscow: «Kogito-Center», 2003. 172 p. (In Russ).
3. Nagaychenko N.N. Social Competence of High School Students: Content and Structure [Text]. Yaroslav Pedagogical Bulletin. 2012. No. 3 of Pages 14 – 19. (In Russ). Available at: http://vestnik.yspu.org/releases/2012_3pp/07.pdf
4. Novikova A.A. Content of social competence in the educational process of higher school [Text]. Modern research of social problems 2017, Volume 8, № 4 - 2 Pages 204 – 207. (In Russ). Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29074130>
5. Kamenskaya E.V. Social Competence: Ratio of Scientific Theories. Modern Problems of Science and Education. 2012. № 1. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=5383>. (In Russ).
6. Obukhova L.F. Age psychology: textbook for universities. Moscow: Yurait Publishing House; MGPSU, 2010. 460 p. (Basics of Sciences). (In Russ).
7. Gogoleva A.V. Addictive behavior and its prevention. 2nd ed., page. Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: Publishing House of NGO "MODEK," 2003. 240 p. (Series «Library of Psychologist.») (In Russ).
8. Gilinsky Y.I. Devianology: Sociology of Crime, Drugs, Prostitution, Suicide and Other «Deviations» [Text]. – Publishing House of R. Aslanov «Legal Center Press», 2007. 528 p. (In Russ).
9. Kleiberg Yu.A. Psychology of deviant behavior. Educational manual for universities. Moscow: TC Sphere, with the participation of «Jurite-M» 2001. 160 p. (In Russ).
10. Zmanovskaya E.V. Devianology: (Psychology of deviating behavior). Academy Publishing Center, 2004. 288 p. (In Russ).
11. Knizhnikova S.V. Devianology for teachers and psychologists. Krasnodar: Ekoinvest, 2013. 364 p. (In Russ).

Информация об авторе: Чеботарев Иван Алексеевич, Кубанский государственный университет
г. Краснодар, Россия
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-2396-6759>
e-mail: Ivan.chebotarev.99@inbox.ru

Поступила: 28.01.2020

После доработки: 23.02.2020

Принята к публикации: 27.02.2020

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

Information about the author: Ivan A. Chebotarev, Kuban State University

Krasnodar, Russia

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-2396-6759>

e-mail: Ivan.chebotarev.99@inbox.ru

The paper was submitted: 28.01.2020

Received after reworking: 23.02.2020

Accepted for publication: 27.02.2020

The author have read and approved the final manuscript.

Теория и методика обучения и воспитания
Methods of training and education

DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-1-48-58

УДК 37.062.2

Шарапова Ирина Валерьевна

социальный педагог, начальник управления по делам казачества
администрации города Сочи
г. Сочи, Россия
e-mail: shcarapova@list.ru

Игнатович Владлен Константинович

Кубанский государственный университет,
г. Краснодар, Россия
ORCID <http://orcid.org/0000-0002-1625-772X>
e-mail: vign62@mail.Ru

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СРЕДА КАК ПРОСТРАНСТВО
УСЛОВИЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ПОДРОСТКА**

Аннотация: Статья посвящена изучению и описанию социально-педагогической среды учреждения дополнительного образования детей, ее специфических особенностей и связи ее компонентов. Осуществлен анализ работ по педагогике и психологии, дающих определение образовательной среды, сопоставляющих основные компоненты его содержания с факторами социализации личности. Обосновано положение о том, что понятия «социально-педагогическая» и «образовательная» среда не тождественны по смыслу. Уточнено понятие социально-педагогической среды, выделены параметры и критерии, по которым эта среда может быть охарактеризована. Сделаны выводы о том, что социально-педагогическая среда имеет свои смысловые характеристики, не совпадающие с традиционными представлениями об образовательной среде. Показаны три уровня, на которых могут осуществляться взаимодействия человека с социально-педагогической средой его личностного самоопределения. Установлено, что объектом педагогического проектирования может выступать микросреда личностного самоопределения подростков. Отмечено, что современные возможности позволяют расширить локальную социально-педагогическую среду развития подростка до масштабов региона, страны и всего мирового сообщества. В статье также дан анализ типов образовательных сред в параметрах активности – пассивности и свободы – зависимости обучающегося ребенка. Охарактеризованы их сущностные признаки. Показано, что среда догматического типа в наименьшей степени представлена в сфере дополнительного образования детей. Обсужден вопрос о потенциальных возможностях подростка определения своего Я в условиях этой среды. Охарактеризованы три позиции, определяющие качество такой среды, осуществлен анализ исследований, где обоснованы ее возможности. Описан интегральный критерий ее качества: способность обеспечивать подростку всесторонние воз-

возможности эффективного личностного самоопределения и саморазвития. Сделан вывод о том, что в условиях социально-педагогической среды человек способен выстроить свою картину мира и выбрать будущую сферу профессиональной деятельности путем проникновения и встречи, «сретения». Предложен подход к проектированию социально-педагогической среды учреждения дополнительного образования с использованием ее базовых проектных характеристик.

Ключевые слова: социально-педагогическая среда, социализация, социальные взаимодействия, субъект

Для цитирования: Шарапова И.В., Игнатович В.К. Социально-педагогическая среда как пространство условий и образовательных возможностей подростка. *Педагогика: история, перспективы*. 2020. Том 3. № 1. С. 48-58.
DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-1-48-58

Irina V. Sharapova

social teacher

Head of the Department for Cossacks of the city administration of Sochi
Sochi, Russia

e-mail: shcarapova@list.ru

Vladlen K. Ignatovich

Kuban State University

Krasnodar, Russia

ORCID <http://orcid.org/0000-0002-1625-772X>

e-mail: vign62@mail.ru

SOCIO-PEDAGOGICAL ENVIRONMENT AS A SPACE CONDITIONS AND EDUCATIONAL OPPORTUNITIES OF A TEENAGER

Annotation: The article is devoted to the study and description of the socio-pedagogical environment of the institution of additional education of children, its specific features and the relationship of its components. The analysis of works on pedagogy and psychology, defining the educational environment, comparing the main components of its content with the factors of socialization of the individual. The position that the concepts of «socio-pedagogical» and «educational» environment are not identical in meaning is substantiated. The concept of the socio-pedagogical environment is clarified, the parameters and criteria by which this environment can be characterized are identified. Conclusions are drawn that the socio-pedagogical environment has its own semantic characteristics that do not coincide with traditional ideas about the educational environment. Three levels are shown at which a person can interact with the socio-pedagogical environment of his personal self-determination. It has been established that the microenvironment of teenagers' personal self-determination can be the object of pedagogical design. It is noted that modern opportunities allow expanding the local socio-pedagogical environment of adolescent development to the scale of the region, country and the entire world community. The article also provides an analysis of the types of educational environments in terms of activity - passivity and freedom - the dependence of the learning child. Their essential features are characterized. It is shown that the environment of the dogmatic type is least represented in the field of additional education of children.

The question of the potential capabilities of a teenager to determine his self in this environment is discussed. Three positions are described that determine the quality of such an environment, an analysis of studies is carried out, where its capabilities are substantiated. An integral criterion of its quality is described: the ability to provide the teenager with the comprehensive capabilities of effective personal self-determination and self-development. It is concluded that in a socio-pedagogical environment, a person is able to build his own picture of the world and choose the future sphere of professional activity through penetration and meeting, «meeting». An approach to the design of the socio-pedagogical environment of the institution of additional education using its basic design characteristics is proposed.

Key words: socio-pedagogical environment, socialization, social interactions, subject

For citation: Sharapova Irina V., Ignatovich Vladlen K. Socio-pedagogical environment as a space of conditions and educational opportunities for adolescents. *Pedagogy: history, prospects*. 2020. Vol. 3. no. 6. PP. 48-58. (In Russ., abstr. in Engl.). DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-1-48-58

В осуществленном анализе работ Н.В. Балабановой, А.В. Мудрика, В.А. Ясвина и др. мы исходили из достаточно укоренившегося в педагогике понятия образовательной среды [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7], соотнося основные компоненты его содержания с описанными в психологической и педагогической литературе [8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 18] факторами социализации личности. При этом мы стремились обосновать положение о том, что понятия «социально-педагогическая» и «образовательная» среда не тождественны по смыслу.

Вслед за Дж. Марковичем под средой человека в самом широком смысле мы понимаем «...совокупность условий и влияний, окружающих человека» [3, с. 41]. Наиболее значимым для дальнейшего анализа свойством среды выступает отмеченное Г.П. Щедровицким [19] первичность субъекта по отношению к компонентам самой среды. То есть, реально окружающая человека среда включает в себя только те компоненты (условия и влияния), которые значимы для субъекта, отвечают тем или иным его потребностям.

Приблизительно той же точки зрения придерживается основатель методологической «теории возможностей» Дж. Гиббсон. Вводя понятие возможностей как базовой характеристики окружающей среды, он тем самым подчеркивает «активное начало субъекта, осваивающего свою жизненную среду» [2, с. 10]. «Возможности» определяются, по Дж. Гиббсону, как свойствами среды, так и свойствами самого субъекта.

Среда, окружающая человека, включает в себя как природные (экологические) факторы, так и социальные (окружающие люди и укоренившиеся способы общественных отношений). В последнем случае принято говорить о социальной среде, которая непосредственно связана с процессами жизнедеятельности и развития личности. По утверждению В.В. Рубцова, «...для человека среда – это не только окружающий его мир. Для человека это тот мир, который существует в его общении, взаимодействиях, взаимосвязи, коммуникации и др. процессах» [20, с. 55].

Существующее в педагогике понятие «образовательная среда» относится к области социальных взаимодействий, связанной с «процессом специально организованного, целенаправленного формирования личности по определенному образцу» [7, с. 14]. При этом отмечается, что сам образец всегда социально обусловлен. На основе анализа и сопоставления наиболее часто употребляемых определений и контекстов использования понятия «образование» В.А. Ясвин дает следующее определение образовательной среды: «...под образовательной средой мы будем понимать систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [7, с. 14].

Следует отметить, что данное определение не является самым строгим, поскольку автор трактует само понятие «образование» в широком смысле, не отделяя его, в частности, от понятия «воспитание». Во всяком случае, при дальнейшем анализе В.А. Ясвин опирается на сущностные характеристики той среды, которую Я. Корчак назвал «воспитывающей» [7, 23].

В то же время существуют и специальные трактовки понятия «образовательная среда». Так Н.В. Балабанова в своем исследовании указывает, что «многими психологами и педагогами под образовательной средой понимается система, включающая в себя такие структурные элементы, как совокупность применяемых образовательных технологий, внеучебная работа, управление учебно-воспитательным процессом, взаимодействие с внешними образовательными и социальными институтами» [1, с. 66].

И хотя далее автор обосновывает мысль о том, что в парадигме гуманистического образования образовательная среда выступает «многомерным пространством, адекватным современным потребностям детей и подростков [1, с. 67], базовое противоречие, на наш взгляд, сохраняется даже в этом случае. Существующее понятие образовательной среды сформировалось именно в той парадигме образования, о которой, в частности, А.И. Адамский пишет: «Я соглашаюсь с В.П. Зинченко, когда он критикует так называемое машинное проектирование. Всякие педагогики, основанные на параметрах, качествах личности, вообще заранее придуманной модели – тягчайшее насилие, пользуясь словами М. Волошина. Но вопрос в другом: откуда берется другая педагогика?» [21, с. 10].

Ответ на вопрос А.И. Адамского в некоторой степени можно найти в работах А.В. Мудрика. Если, конечно, не вызывает сомнения, что в роли той «другой» педагогики может отчасти выступать активно развивающаяся в последние десятилетия социальная педагогика. Во всяком случае, трудно не согласиться со следующим высказыванием: «Ответы, которые дала традиционная педагогика на изменившийся социальный заказ, оказались ограниченными. Этому есть вполне резонное основание. Каждая наука всегда достаточно консервативна и объективно сопротивляется изменению или расширению своего предмета» [4, с. 8]. Для становления нового вида образовательной деятельности понадобилась новая область научного знания – социальная педагогика. Таким образом, у нас есть основания полагать, что социально-педагогическая среда как понятие имеет свои смысловые характеристики, не совпадающие во всем с традиционными представлениями об образовательной среде.

Под социально-педагогической средой мы понимаем совокупность педагогических условий социализации личности, возникающих как результат интегра-

ции воспитательных сил общества, происходящей при целенаправленном формирующем влиянии образовательных институтов. Осуществление такого влияния становится возможным на основе отношений социального партнерства образовательных и необразовательных сфер.

Таким образом, социально-педагогическая среда есть особый вид образовательной среды, характерной чертой которой выступает открытость ее собственно педагогических компонентов к взаимодействию с социальным окружением учащихся. Последнее может быть представлено многообразными социальными институтами: от семьи до удаленных образовательных и социальных структур, связь с которыми может осуществляться при помощи Интернета. Реальные границы социально-педагогической среды определяются с учетом конкретных возможностей участников социальных взаимодействий, их интересами в сфере образования и доступных средств коммуникаций.

Особо следует подчеркнуть, что в состав социально-педагогической среды могут входить лишь те объекты и условия, которые создаются преднамеренно, именно как педагогические влияния на личность ребенка, т.е. подчинены процессу педагогического целеполагания. Именно этим социально-педагогическая среда отличается от социальной, социокультурной и пр. видов сред, где формирующие влияния на личность осуществляются стихийно, вне целенаправленной педагогической деятельности.

Исходя из данных А.В. Мудриком характеристик микро-, мезо- и макрофакторов социализации личности [4], можно выделить также три уровня, на которых могут осуществляться взаимодействия человека с социально-педагогической средой его личностного самоопределения.

1) *Социально-педагогическая микросреда* (в терминологии В.А. Ясвина [7], Г.И. Марасанова [14] и Н.В. Балабановой [1] – локальная среда) включает в себя:

- условия семейного воспитания;
- связи образовательного учреждения с микросоциумом;
- взаимодействующие учреждения образования, культуры, науки и т.д.;
- субъекты экономической, производственной, предпринимательской и пр. деятельности, реализующие свои интересы в сфере образования;
- государственные организации (правоохранительные органы, управленческие структуры, Комитеты по делам молодежи, военкоматы и т.д.

2) *Социально-педагогическая мезосреда* включает в себя:

- региональные социо- и этнокультурные условия;
- средства массовых коммуникаций;
- субкультуры неформальных объединений в региональных сообществах;
- региональные условия жизни человека.

Взаимодействие человека с социально-педагогической мезосредой осуществляется как его социокультурное и этнокультурное самоопределение. Сохранением этого взаимодействия может, в частности, выступать выбор стиля социального и этнокультурного поведения.

3) *Социально-педагогическая макросреда* представляет собой совокупность общественно-политических, этнокультурных, экономических, этических условий и норм жизни общества в целом.

Очевидно, что объектом педагогического проектирования может непосредственно выступать локальная, т.е. *микросреда личностного самоопределения под-*

ростков. В то же время следует отметить, что современные возможности, связанные с организацией дистанционного обучения и использованием сети Интернет, позволяют расширить локальную социально-педагогическую среду развития подростка до масштабов региона, страны и даже всего мирового сообщества.

Одним из наиболее существенных вопросов, связанных с проектированием социально-педагогической среды, выступает определение способа ее описания через базовые проектные характеристики. Как показал проведенный нами анализ, в качестве таковых чаще всего используются характеристики образовательной среды, введенные еще Я. Корчаком: догматическая, карьерная, безмятежная и творческая [22; 23]. На наш взгляд, эти характеристики могут быть использованы и в связи с задачами нашего исследования при описании социально-педагогической среды творческого объединения подростков в учреждении дополнительного образования детей. По крайней мере, три из четырех выделенных типов (творческая, карьерная и безмятежная) представлены в исследованных нами творческих объединениях подростков.

Анализируя выделенные Я. Корчаком типы образовательных сред в параметрах активности – пассивности и свободы – зависимости обучающегося ребенка, В.А. Ясвин [7] установил их следующие сущностные признаки:

- догматическая среда: пассивно-зависимое состояние ребенка;
- карьерная среда: активно-зависимое состояние;
- безмятежная среда: пассивно-свободное состояние;
- творческая среда: активно-свободное состояние.

Сразу же отметим, что среда догматического типа практически не представлена в сфере дополнительного образования детей, поскольку основной принцип добровольности, характеризующий данную сферу, существенно ограничивает любые попытки навязать подросткам пассивно-зависимый тип поведения и деятельности в творческом объединении.

Не вдаваясь в более подробное описание образовательных сред разного типа (это достаточно полно сделано в литературе), мы ограничимся здесь следующим существенным для нас замечанием. Мы полностью разделяем мнение В.А. Ясвина о том, что «...развитие свободы и активности ребенка в творческой образовательной среде – суть гуманистической педагогики» [7; с. 106]. Поэтому в дальнейшем, обосновывая проектные характеристики социально-педагогической среды личностного самоопределения подростков, мы будем иметь в виду именно среду творческого типа. При этом мы вполне допускаем, что некоторые из выделенных М.Р. Гинзбургом типов личностного самоопределения [16.] могут осуществляться и в образовательных средах карьерного, безмятежного и даже догматического типа. Однако мы имеем в виду именно педагогически целесообразный тип личностного самоопределения подростков, соответствующий идее гуманистической психологии и педагогики.

Следует также отметить, что описание социально-педагогической среды в указанных параметрах носит скорее констатирующий характер, т.е. может характеризовать уже сложившиеся способы взаимодействия ребенка с элементами среды. Нас же в большей степени интересует вопрос о потенциальных возможностях подростка определения своего Я в условиях этой среды. Именно такой комплекс возможностей Дж. Гиббсон рассматривал как интегральный критерий качества среды [2].

Качество социально-педагогической среды может быть определено с трех позиций. Во-первых, это качество предметного содержания этой среды. В частности, речь может идти о наличии эффективных средств обучения, экспериментальной базы для выполнения детских исследовательских работ, автоматизированных источников информации, «настоящего» производственного оборудования и т.д. Во-вторых, это качество социальных отношений в данной среде: доброжелательное отношение к детям со стороны взрослых (не только педагогов!), готовность к диалогу и сотрудничеству, общая ориентация на образование как на базовую культурную ценность.

И, наконец, в третьих, показателем качества социально-педагогической среды является качество связей между пространственно-предметным и социальным компонентами. Имеется в виду отработанная система социальных взаимодействий, обеспечивающих эффективное использование объектов пространственно-предметного компонента в целостном образовательном процессе. Последнее, самое главное, и выступает предметом проектирования социально-педагогической среды и характеризуется следующими критериями:

- уровень методического обеспечения социально ориентированного педагогического процесса;
- эффективность использования образовательного потенциала социальных объектов;
- направленность педагогических влияний социально-педагогической среды на самореализацию и самоопределение личности;
- способность социально-педагогической среды удовлетворять разнообразные образовательные потребности подростка, обеспечивать процессы его социализации и социальной адаптации.

Обобщая сказанное, можно утверждать, что главным интегральным критерием качества социально-педагогической среды выступает ее способность обеспечивать подростку всесторонние возможности эффективного личностного самоопределения и саморазвития.

Принципиальным в этом случае является вопрос о том, какие именно возможности подростка сопряжены с его самоопределением в окружающем мире. Подробнее этот вопрос будет рассмотрен в следующем разделе, здесь же мы выделим лишь те из них, которые непосредственно сопряжены с удовлетворением образовательных потребностей подростка. Так в исследовании Н.В. Балабановой [1] обоснованы следующие возможности социально-педагогической среды.

Вступая во взаимодействие со средой, человек способен сформировать свою собственную систему мировоззренческих принципов, освоить нормы морали, принятые в социальной группе, к которой он принадлежит. Осознавая свою принадлежность к этой группе, ребенок определяет свой индивидуальный стиль поведения (в т.ч. таких его частных видах, как этнокультурное, полоролевое и т.д.). Педагогически организованная в условиях социально-педагогической среды деятельность подростков позволяет им получать признание своей ценности как от взрослых, так и от сверстников. Происходит осознание подростком своих склонностей и интересов, определение своих способностей к познанию и преобразованию специальных областей общечеловеческой культуры. В конечном счете, в условиях социально-педагогической среды человек способен выстроить свою картину мира и выбрать будущую сферу профессиональной деятельности путем проникновения и встречи, «сретения» (термин использован В.И. Слободчиковым [24])

применительно к возможностям взаимодействия личности с миром культуры) с населяющими социально-педагогическую среду людьми и явлениями.

Пространство возможностей личности, задаваемых условиями социально-педагогической среды, тесно связано с ее развивающим эффектом. Так В.И. Слободчиков, характеризуя образовательную среду, обращает особое внимание на существование двух полюсов: предметность культуры и внутренний мир, существенные силы человека. Именно их единство задает границы содержания среды и ее состав [25]. Отсюда следует немаловажный для нас вывод: возрастные особенности ребенка выступают не только внешним условием, которое необходимо учитывать при проектировании социально-педагогической среды, но и фактором ее становления. Это связано с тем признанным в психологии положением, что каждый возраст обладает своими специфическими средствами взаимодействия с культурой, освоения ее предметности, о которой говорит В.И. Слободчиков.

Другой известный отечественный психолог В.В. Давыдов, конкретизируя вопрос о возрастных закономерностях взаимодействия человека и образовательной среды, выделяет следующие основания ее проектирования:

- 1) каждому возрасту соответствуют определенные психологические новообразования;
- 2) обучение организовано на основе ведущей деятельности;
- 3) продуманы и реализуются взаимосвязи с другими видами деятельности;
- 4) в методическом обеспечении образовательного процесса имеется система разработок, гарантирующих достижение необходимого развития психологических новообразований и позволяющих провести диагностику уровня процесса [Цит. по:7, с. 75].

Подытоживая сказанное в настоящем разделе, мы можем сделать следующие выводы:

1. Социально-педагогическая среда личностного самоопределения подростков возникает как результат целенаправленного формирующего влияния образовательной деятельности на объекты и явления социального окружения детей и подростков. Это влияние организуется на основе реализации механизмов социального партнерства и сотрудничества образовательных и пр. социальных институтов. Социально-педагогическая среда выступает также особым видом образовательной среды, отличительным признаком которой является открытость педагогического процесса социальным связям и отношениям, возникающим на предметности культуры.

2. Социально-педагогическая среда существует как пространство возможностей субъекта удовлетворять свои образовательные и социальные потребности в процессе образовательной деятельности, взаимодействуя с внешним социальным окружением. Эффективные способы такого взаимодействия определяются в процессе проектирования социально-педагогической среды как интегральный критерий ее качества.

3. Социально-педагогическая среда личностного самоопределения подростков базируется на способах связей и отношений человека к окружающим социальным объектам и явлениям, присущих культуре возраста, в частности, подросткового [26]. Связи, основанные на сугубо «взрослых» способах отношений, как правило, малоэффективны для подростков и зачастую вовсе выпадают из состава социально-педагогической среды.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Балабанова Н.В. Образовательная среда школы и проблемы социализации личности: монография. Краснодар: КубГУ, 2002. – 104 с.
2. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию – М., 1988. – 380 с.
3. Маркович Дж. Социальная экология. М., 1991. – 87 с.
4. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику: уч. пособие. – М., 1997. – 365 с.
5. Рубцов В.В. Развитие образовательной среды региона. – М., 1997, 330 с.
6. Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования. // М-лы Первой российской конференции по экологической психологии 3 – 5 декабря 1996 г.
7. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.
8. Андреева Г.М. Социальная психология. (Учебное пособие). – М., 1989. – 432 с.
9. Бахтур В.Т. Это неповторимое «Я». – М., 1986. – 252 с.
10. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968. – 435 с.
11. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учеб. Пособие для студ., слушателей ИПК и ФПК. – Ростов – н/Д: Тв. Центр «Учитель», 1999. – 560 с.
12. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов. – СПб.: «Питер», 2000. – 304 с. (Сер. «Учебник нового века»).
13. Кочетов А.И. Культура педагогического исследования. – Мн., 1996. – 312 с.
14. Марасанов Г.И., Рототаева И.А. Социальная компетентность: психологические условия развития в школьном возрасте. М: Когито-центр, 2002. 172 с.
15. Мудрик А.В. Современный старшеклассник: проблемы самоопределения. – М., 1977. – 189 с.
16. Игнатович В.К. Проектирование педагогических условий жизненного самоопределения подростков в процессе инновационной деятельности педагогов и воспитанников: сб. научно-методических м-лов / под ред. В.К. Игнатовича. Сочи, 2002.
17. Психологические механизмы и условия воспитания подростков / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М., 1983. – 243 с.
18. Салов Ю.И., Тюнников Ю.С. Психолого-педагогическая антропология: учеб. пособие. М.: Владос-пресс, 2003. 256 с.
19. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований (методологический анализ) // Педагогика и логика. М., 1993. С. 16 – 200.
20. Рубцов В.А. Основы социально-генетической психологии. – М., 1996. – 384 с.
21. Адамский А.И. Авторская экспериментальная школа // Фестиваль – конференция «Авторская школа "Эврика"» М., 7 – 10 декабря 2001. 88 с.
22. Корчак Я. Как любить ребенка // Педагогическое наследие. – М., 1990. – С. 19 – 174.
23. Корчак Я. Право ребенка на уважение // Педагогическое наследие. – М., 1990. С. 175 – 194.

24. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности. – М.: Школа-пресс, 1995. – 384 с.
25. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целостности образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ. – М., 1997. Вып. 7.
26. Игнатович В.К. Педагогические условия личностного самоопределения подростков в процессе дополнительного образования. Автореф. канд. дисс. – Сочи, 2001. – 20 с.

REFERENCES

1. Balabanova N.V. Educational environment of the school and problems of socialization of the individual: monograph. Krasnodar: Kuban State University, 2002. 104 p.
2. Gibson J. Ecological approach to visual perception. Moscow, 1988. 380 p.
3. Markovich George. Social ecology. Moscow, 1991. 87 p.
4. Mudrik A.V. Introduction to social pedagogy: teaching aid. - Moscow, 1997. 365 p.
5. Rubtsov V.V. Development of the region's educational environment. Moscow, 1997, 330 p.
6. Slobodchikov V.I. on the concept of the educational environment in the concept of developing education. Proceedings of the First Russian conference on environmental psychology December 3 – 5, 1996
7. Yasvin V.A. Educational environment: from modeling to design. Moscow: Smysl, 2001. 365 PP.
8. Andreeva G.M. Social psychology. (Textbook). Moscow, 1989. 432 p.
9. Bahdur V.T.'s unique «I». Moscow, 1986. 252 p.
10. Bozhovich L.I. Personality and its formation in childhood. Moscow, 1968. 435 p.
11. Bondarevskaya E.V., Kulnevich S. V. Pedagogy: personality in humanistic theories and systems of education: Studies. Student's guide., IPC and FPC listeners. Rostov-on/D: TV. Center «Uchitel», 1999. 560 p.
12. Bordovskaya N.V., Rean A.A. Pedagogy. Textbook for universities. Saint Petersburg: "Peter", 2000. – 304 p. (Ser. «Textbook of the new century»).
13. Kochetov A.I. Culture of pedagogical research. Meganewton., 1996. 312 p.
14. Marasanov G.I., Rototaeva I.A. Social competence: psychological conditions of development at school age. M: Kogito center, 2002. 172 P.
15. Mudrik A.V. Modern high school student: problems of self-determination. Moscow, 1977. 189 p.
16. Ignatovich V.K. Design of pedagogical conditions of life self-determination of teenagers in the process of innovative activity of teachers and pupils: collection of scientific and methodological materials, ed. By V.K. Ignatovich. Sochi, 2002.
17. Psychological mechanisms and conditions for the education of adolescents, edited di of Feldstein. Moscow, 1983. 243 p.
18. Salov Y.I., Tynnikov Y.S. Psycho-pedagogical anthropology: proc. stipend. Moscow: Vlados-press, 2003. 256 PP.
19. Shchedrovitsky G.P. the System of pedagogical studies (methodological analysis). Philology and logic. Moscow, 1993. P. 16 – 200.
20. Rubtsov V.A. Fundamentals of social and genetic psychology. Moscow, 1996. 384 p.

21. Adamsky A.I. Author's experimental school, Festival-conference «Author's school "Eureka"» Moscow, December 7-10, 2001. 88 P.
22. Korchak Ya. How to love a child. Pedagogical heritage. Moscow, 1990. P. 19 – 174.
23. Korczak J., the child's Right to respect for. Pedagogical heritage. Moscow, 1990. Pp. 175-194.
24. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Fundamentals of psychological anthropology. Human psychology. Introduction to the psychology of subjectivity. Moscow: SHKOLA-press, 1995. 384 p.
25. Slobodchikov V.I. Educational environment: implementation of the integrity of education in the space of culture. New values of education: cultural models of schools. Moscow, 1997. Vol. 7.
26. Ignatovich V.K. Pedagogical conditions of personal self-determination of teenagers in the process of additional education. Abstract: Cand. Diss. Sochi, 2001. 20 p.

Информация об авторах: Шарапова Ирина Валерьевна, социальный педагог, начальник управления по делам казачества администрации города Сочи, г. Сочи, Россия
e-mail: shcarapova@list.ru

Игнатович Владлен Константинович, доцент кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии, факультет педагогики психологии и коммуникативистики, Кубанский государственный университет, г. Краснодар, Россия
ORCID <http://orcid.org/0000-0002-1625-772X>
e-mail: Vign62@Mail.Ru

Поступила: 21.01.2020

После доработки: 19.02.2020

Принята к публикации: 27.02.2020

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about the authors: Vladlen K. Ignatovich, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Faculty of Pedagogy of Psychology and Communication Studies, Kuban State University, Krasnodar, Russia
ORCID <http://orcid.org/0000-0002-1625-772X>
e-mail: vign62@Mail.Ru

Irina V. Sharapova social teacher, Head of the Department for Cossacks of the city administration of Sochi
Sochi, Russia
e-mail: shcarapova@list.ru

The paper was submitted: 21.01.2020

Received after reworking: 19.02.2020

Accepted for publication: 27.02.2020

The authors have read and approved the final manuscript

Теория и практика управления образованием
Theory and practice of education management

DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-1-59-77

УДК 316.6

Попов Петр Петрович

Воронежский государственный технический университет

Московская обл., г. Балашиха

ORCID <http://orcid.org/0000-0002-9822-8833>

e-mail: fpb-2006@bk.ru

Мамбеталина Алия Сактагановна

ЕНУ им. Л. Гумилева

г. Нур-Султан, Казахстан

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4158-8368>

e-mail: mambetalina@mail.ru

Игнатович Арина Владленовна

магистр психологии и педагогики, медиатор

г. Москва, Россия

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-4377-946X>

e-mail: arign90@mail.ru

**ОСОБЕННОСТИ КОНФЛИКТОВ ВО ВРЕМЕННЫХ ТРУДОВЫХ КОЛЛЕКТИВАХ
(НА ПРИМЕРЕ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ОТДЫХА)**

Аннотация: В статье описываются особенности конфликтов во временных трудовых коллективах на примере организации детского оздоровительного отдыха в условиях загородного лагеря. Рассмотрены конфликты, возникающие в среде персонала временных коллективов, обусловленные спецификой их функционирования и особенности их профилактики и разрешения. Показано, что в условиях дефицита общения с социумом образуются закрытые группы, которые выстраивают иерархическую структуру взаимодействия и механизмы самоподдержки. Выявлены и обоснованы особенности возникновения и разрешения конфликтов именно во временных трудовых коллективах. Описана терминология, используемая для обозначения ключевых понятий исследования. Определена низкая информированность всех сотрудников о медиации, как альтернативном методе разрешения споров, а также потенциальная готовность сотрудников временных коллективов к применению данного метода. Дается многоступенчатая схема по созданию службы медиаторов на предприятии. Проведен опрос с участием 132 сотрудников, представлены результаты 5 интервью.

Ключевые слова: конфликт, медиация, малая группа, коллективный субъект, команда, коллектив, трудовой коллектив, временный трудовой коллектив.

Для цитирования: Попов П.П., Мамбеталина А.С. Игнатович А.В. Особенности конфликтов во временных трудовых коллективах (на примере организации детского оздоровительного отдыха). *Педагогика: история, перспективы*. 2020. Том. 3. № 1. С. 59-77. DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-1-59-77

Popov Petr Petrovich

Voronezh State Technical University
Balashikha Moscow Region
ORCID <http://orcid.org/0000-0002-9822-8833>
e-mail: fpb-2006@bk.ru

Mambetalina Aliya Saktaganovna

L. Gumilyov Eurasian National University
Nur-Sultan, Kazakhstan
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4158-8368>
e-mail: mambetalina@mail.ru

Ignatovich Arina Vladlenovna

Master of Psychology and Pedagogy, mediator
Moscow, Russia
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-4377-946X>
e-mail: arign90@mail.ru

**FEATURES OF CONFLICTS IN TEMPORARY LABOR COLLECTIVES
(FOR EXAMPLE, THE ORGANIZATION OF CHILDREN'S RECREATION)**

Annotatio:. The article describes the features of conflicts in temporary labor collectives on the example of organizing children's recreation in the conditions of a country camp. The conflicts arising among the staff of temporary collectives due to the specifics of their functioning and the features of their prevention and resolution are considered. It is shown that in conditions of lack of communication with society, closed groups form that build a hierarchical structure of interaction and self-support mechanisms. The features of the emergence and resolution of conflicts in temporary labor collectives are identified and justified. The terminology used to describe the key concepts of the study is described. The low awareness of all employees about mediation as an alternative method for resolving disputes, as well as the potential willingness of temporary staff to use this method, has been determined. A multistage scheme for creating a mediator service in an enterprise is given. A survey was conducted with 132 employees, the results of 5 interviews were presented.

Keywords: conflict, mediation, small group, collective subject, team, collective, labor collective, temporary labor collective.

For citation: Popov P.P., Mambetalina A.S., Ignatovich A.V. Features of conflicts in temporary labor collectives (for example, the organization of children's recreation). *Pedagogy: history, prospects*. 2020. Vol. 3. no. 1. PP. 59-77. (in Russ)
DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-1-59-77

Несмотря на то, что прошло более двух десятков лет, социально-экономические и политические преобразования постперестроечного периода России продолжают и по нынешний день. Разумеется, Российская Федерация уже прошла несколько острых и кризисных фаз преобразований, но поскольку речь идёт об изменении мега-системы отдельно взятого государства, процесс глубинных структурных преобразований в разных сферах функционирования системы государства – это всегда процесс длительный, при этом постепенно охватывающий все сферы жизнедеятельности человека.

Не обошли структурные изменения, произошедшие в нашей стране, и сферу трудовых отношений граждан. К примеру, ещё в конце прошлого века говорит о высокой важности трудового коллектива, рассматривает трудящегося человека с позиции коллективизма. А вот последняя редакция Трудового Кодекса РФ вообще исключила «трудовой коллектив» из своего текста и оперирует понятием индивидуального характера, а именно «работник» [1]. В этой связи с уверенностью можно говорить не столько об изменениях в сфере трудовых отношений гражданина РФ, сколько о кардинальном пересмотре этого понятия, и, как следствие, – его форм, целей, функций, структур, то есть всех образующих эту систему компонентов.

К примеру, по данной тематике на сегодняшний день существует ряд работ по изучению тех или иных особенностей взаимодействия внутри временных коллективов, работающих вахтовым методом, методические разработки ВУЗов по означенному вопросу, так называемые «копилки вожакого», разработанные методическими объединениями отдельно взятых детских оздоровительных лагерей (далее – ДОЛ), центров и так далее. Примечателен тот факт, что тема проектных команд, то есть временных коллективов, образованных на определённый срок для выполнения какого-либо проекта в бизнесе, изучена довольно подробно как за рубежом, так и в нашей стране в рамках дисциплины «Управление проектами». Урегулирование конфликтов обязательно входит в общую структурную схему «Управления проектами» в части, касающейся «Управления человеческими ресурсами», однако, как в зарубежных, так и отечественных источниках, эта тема рассматривается в общих рамках современной конфликтологии и эффективного взаимодействия членов команды, и не содержит каких-либо отличительных особенностей, присущих конфликтам именно в проектных командах.

Учитывая широкий спектр межличностного и межгруппового взаимодействия сотрудников ДОЛ во множестве диад, к примеру, относительно одного объекта взаимодействия, – сотрудника, с уверенностью можно утверждать, что и потенциальных возможностей для возникновения конфликтов, соответственно возникает такое же множество.

В этой связи нами выделены типы конфликтов, возникающих в среде персонала летних детских оздоровительных лагерей, причины их возникновения и существующие механизмы разрешения.

В условиях ВТК протекание конфликтов будет содержать особенности, отличающие от долгосрочных стабильно работающих производственных коллективов.

Главная особенность состоит в том, что люди не заинтересованы искать конструктивное решение урегулирования конфликтов, что в скором времени коллектив распадется и конфликт исчезнет сам по себе.

Конфликты в среде персонала временных коллективов обусловлены спецификой их функционирования и подлежат профилактике и разрешению в рамках реализации мероприятий, подходов, основанных на принципах медиации.

Объект исследования – процесс формирования и разрешения конфликтов во временных трудовых коллективах.

Цель данного исследования – выявить и обосновать особенности формирования и разрешения конфликтов именно во временных трудовых коллективах.

Задачи исследования:

- описать терминологию, используемую для обозначения ключевых понятий исследования: конфликт, коллективный субъект, коллектив – трудовой коллектив – временный трудовой коллектив, персонал, штат, кадры, корпоративность, команда и иное;

- определить потенциальную готовность сотрудников временных коллективов к применению альтернативного метода разрешения споров – медиации.

Предметом данного исследования выступают особенности формирования и разрешения конфликтов во временных трудовых коллективах, представляется целесообразным провести анализ понятия «коллектив». В данном отношении, учитывая множественность характеристик данного понятия, пожалуй, стоит рассмотреть структуру социального взаимодействия не индуктивным, а дедуктивным способом, то есть от общего понятия к частному. В качестве такового психология выделяет понятие «коллективный субъект».

Так как в данной работе рассматриваются те или иные процессы, возникающие во временном трудовом коллективе, остановимся, прежде всего, на более широком понятии – трудовом коллективе.

Однако, если взять за основу формально-структурные характеристики коллективного субъекта, приведённые выше, то более близким по значению исследуемого трудового коллектива детского оздоровительного лагеря станет определение понятия, данного В.Н. Федосеевым [2]. В вопросе дефиниции также примечателен тот факт, что понятие «трудовой коллектив» на федеральном уровне законодательно не определён: его нет в Конституции РФ [3]. В КЗоТ РФ трудовым коллективам была посвящена всего одна статья – ст. 235, а в новом Трудовом кодексе РФ данное понятие никак не расшифровывается и встречается только в форме «коллектив» [4]. Вместо понятия «трудовой коллектив» в российском законодательстве всё чаще стал употребляться термин «работник-работники». Вместе с тем, термин «трудовой коллектив» активно употребляется в корпоративных актах: в положении о совете трудового коллектива, в протоколе общего собрания трудового коллектива, договоре подряда с временным творческим коллективом и иных документах на уровне организации. Следует также отметить, что в русском языке в качестве синонима к «трудовому коллективу» часто употребляется понятие «персонал». Разница в употреблении здесь чисто контекстуальная: в законодательных документах чаще употребляется понятие трудового коллектива, в обиходной речи – избирательно.

При рассмотрении вопроса о временном коллективе необходимо также разобрать ещё одно на первый взгляд синонимичное понятие, а именно «штат». В данном отношении с законодательной точки зрения более верно стоит употреблять не слово «штат», а словосочетание «штатное расписание».

Штатное расписание является локальным нормативным актом работодателя. Таким образом, согласно логике трудового законодательства, штатное расписание закрепляет должность, а для должности, соответственно, определяется трудовая функция. Трудовая функция для конкретной должности определяется в таком документе, как должностная инструкция.

Штатное расписание утверждается работодателем по своему усмотрению без учета мнения представительного органа работников организации. Работодатель самостоятельно утверждает штатное расписание, самостоятельно решает вопросы его изменения, дополнения, сроков действия и даты введения. Вносить изменения в штатное расписание можно в любое время, с любой интенсивностью и в любую из перечисленных позиций. Устанавливая наименования должностей, профессий и специальностей с целью формирования штатного расписания организации, руководителю необходимо придерживаться перечня профессий и должностей, установленных в штатном расписании. Указываются не конкретные работники, а количество должностей и оклады по ним. Сотрудники же назначаются на должности приказами руководителя уже после утверждения расписания.

Зачастую в трудовых договорах работников есть положение: «оклад устанавливается согласно штатному расписанию». С целью соблюдения требования трудового законодательства об обязательном письменном ознакомлении сотрудников об условиях оплаты труда, к трудовому договору прикладывается лист с действующим штатным расписанием организации, где сотрудники ставят свои подписи и даты ознакомления. При этом обеспечить конфиденциальность сведений о размере заработной платы каждого сотрудника в этом случае становится практически невозможным.

Как отмечалось ранее, коллективный субъект имеет разные формы проявления. Учитывая данное обстоятельство, хотелось бы остановиться на смежном с трудовым коллективом понятии – на корпорации.

В рамках данной работы нам важно учитывать факт наличия в трудовом коллективе учреждения корпоративности, как психологического аспекта причисления индивидом себя к той или иной корпоративной группе, например, к медицинским работникам, к педагогическому составу, – с одной стороны, и возможного противопоставления иной корпоративной группе, – с другой.

Выше нами были рассмотрены такие понятия, как «коллективный субъект» и «трудовой коллектив», однако, рассматривая группы взаимодействия индивидов, нельзя всё же хоть кратко, но не остановиться отдельно на изучении малых групп.

В рамках данного исследования интересен один из углов зрения, под которым современные исследователи изучают малые группы. И связано это, что запросы различных областей социальной практики обусловлены многообразием вызовов со стороны динамично меняющегося мира. Ответы на них требуют мобилизации коллективных усилий людей, причем чаще всего – такова специфика современного труда – в составе небольших объединений. Именно поэтому сегодня популярен в различных сферах жизни общества, но особенно в политике и бизнесе, заимствованный из лексикона спорта термин «команда», а умение быть хорошим «командным игроком» рассматривается как признак высокого профессионализма.

Как следует из самого понятия «временный трудовой коллектив», переменной в данном случае является ограничение во времени применительно к функционированию того или иного трудового коллектива. В Российской Федерации гарантирует, как уже говорилось ранее, ТК РФ. В отношении ограничения действия трудовых отношений по времени ТК РФ говорит в статьях 58, 59 в части, касающейся срока трудового договора, и статье 279, разъясняющей понятие «вахтовый метод» работы [1].

Рассмотрим основные аспекты, связанные с потребностью во временном персонале и его подбором.

Потребность во временном персонале имеется практически в любой отрасли или сфере. При значительном увеличении объёмов, при отсутствии или ограниченности отделов кадров, при замене временно выбывших сотрудников по причине болезни, декретного отпуска или просто на время очередного отпуска работодатель имеет возможность привлекать временный персонал. Необходимость во временном персонале встаёт при проведении временных проектов, срок которых не превышает нескольких месяцев. В этом случае предприятию нецелесообразно нанимать в штат большое количество сотрудников на постоянной основе.

Временный персонал может быть любого уровня. Это и высококвалифицированные специалисты, и менеджеры среднего и высшего уровня, а также административный, производственный персонал, и даже персонал без опыта работы. Например, при выполнении внешних проектных работ появляется необходимость в высококвалифицированных специалистах. Сезонность бизнеса заставляет работодателя в пиковое время увеличивать количество сотрудников. Проведение рекламных и маркетинговых кампаний, промоушн-акций и социологических опросов также требует большого количества временных работников.

Временный персонал может быть трудоустроен непосредственно в организации собственно работодателя, так и через кадровый центр, что позволяет заказчику не тратить свои ресурсы на кадровое делопроизводство.

По данным одного из крупнейших московских кадровых центров ТопСкилз, «наиболее востребованным временным персоналом в московском регионе на 2018 год являются:

- административный персонал;
- специалисты по продаже, рекламе и маркетингу;
- обслуживающий персонал;
- производственный персонал;
- специалисты по обслуживанию техники».

Как видно из вышесказанного, в список востребованных временных вакансий не входят вожатые и воспитатели. И связано это, главным образом, не с отсутствием потребности в данном виде временного персонала, а, скорее, с методом подбора не через кадровые центры и службы, а через установление прямых договорных отношений между работодателем и источником кадровых ресурсов.

В вопросе дефиниции понятия трудовой коллектив стоит отталкиваться от более общего понятия:

- групповое поведение;
- групповое самопознание.

С точки зрения формально-структурных характеристик коллективного субъекта, в частности, в таких формах:

- диада;
- малая группа;
- группа средних размеров;
- большие социальные группы;
- общество в целом.

Одним из видов коллективного субъекта является трудовой коллектив. Понятие трудовой коллектив и персонал синонимичны и употребление данных понятий контекстуально.

При анализе тех или иных процессов, связанных с трудовым коллективом, необходимо также учитывать такие понятия, как «корпоративность» и «команда» со всеми присущими им характеристиками.

Прежде чем приступить к анализу понятия «конфликт» представляется разумным рассмотреть этимологию самого этого слова.

Как и многие слова, пришедшие к нам из глубины веков, слово «конфликт» произошло от латинского имени существительного «conflictus» и первоначально означало, а в форме глагола имело даже более расширенное значение:

- 1) сталкиваться;
- 2) бороться, сражаться;
- 3) находиться в противоречии;
- 4) сталкивать, сближать, соединять;
- 5) сравнивать, сличать.

Интересен тот факт, что это слово, такое обычное в нашей повседневной речи, не было включено в состав знаменитого Владимира Даля: сразу после слова «конфисковать» у великого русского филолога идёт слово «конфорка».

Разумеется, толкование слова в разного рода словарях, одной из задач которых является лаконичность описания понятия, отличается от того, какие определения с течением времени давали этому слову исследователи в разных областях науки. Так, А.Г. Здравомыслов, российский социолог, специалист в области методологии и методики исследований конфликта пишет о конфликте: «Чтобы найти правильное решение этой дилеммы весьма полезно знать, что такое конфликт, как он разворачивается, через какие фазы проходит и как разрешается» [5]. Автор книги «Социальная психология. Интенсивный курс» Дэвид Дж. Майерс, современный американский педагог и психолог, характеризует конфликт как «воспринимаемую несовместимость действий и целей» [6].

Конфликт выступает предметом исследования в ряде дисциплин: в социологии, политологии, философии и пр. Учитывая ориентированность данной работы на получение конкретных научных результатов с возможностью внедрения их в практическую деятельность, которая, возможно, поможет улучшить социальное взаимодействие субъектов во временных коллективах, мы остановимся на рассмотрении понятия конфликта под углом зрения только одной науки – социальной психологии.

Понять и осмыслить природу конфликта пытались многие пытливые умы человечества. Остановимся на анализе понятия «конфликт», предлагаемом нам самыми авторитетными учёными, чьи научные достижения легли в последующем в основу разработки науки конфликтологии.

С точки зрения методологии исследования можно говорить о необходимости наличия адекватной понятийной схемы исследования, в данном случае, конфликта. Конфликт имеет чёткую динамику развития. Понимание динамики развития конфликта даёт нам чёткую структуру по подбору методов преодоления конфликта, соответственно, здесь мы будем говорить о профилактике конфликтов, технологиях их разрешения и мерах по удержанию достигнутого результата.

В данном отношении в социальной конфликтологии говорится о понятии «Управления конфликтом».

«Praemonitus, praemunitus» – «предупрежден, значит, вооружен». Как говорит нам древнее латинское выражение, доказавшее свою правоту тысячелетней историей, тот, кто предупрежден, имеет возможность быть готовым к неприятностям.

Само понятие профилактика, подразумевающее комплекс различного рода мероприятий, направленных на предупреждение какого-либо явления и/или устранение факторов риска, возник изначально в области медицины, но на сегодняшний день прочно укоренился почти во всех областях социального взаимодействия. И, действительно, конфликт, как и заболевание лучше предупредить, чем потом долго «лечить» и «оказывать поддерживающую терапию».

Каждый конфликт, будь то экономические разногласия между двумя государствами, конфликт на производстве, в семье, между школьником и преподавателем, – в основе имеет конкретную причину и условие. В психологическом, индивидуальном плане устранение причин конфликта тесно связано с воздействием на мотивацию участников и предполагает выдвижение контрмотивов, которые заблокировали бы первоначальные агрессивные намерения конфликтующих сторон.

Одним из самых эффективных методов превентивных мер по недопущению развития конфликта является налаживание сотрудничества вне зависимости от сферы приложения: на межэтническом уровне, в семье, на производстве.

Воздействовать на проблемную ситуацию взаимодействия можно не только в направлении собственного поведения. Существует немало способов и приёмов коррекции отношения индивида к предконфликтной ситуации, относящихся в основном к умению индивида грамотно общаться. Здесь, например, можно говорить о терпимости к инакомыслию, внутренней готовности к сотрудничеству, компромиссу или уступке, избегании пред конфликтными ситуациями при переутомлении или перевозбуждении, об использовании чувства юмора и так далее.

В вопросе профилактики конфликта важно учитывать не только «внешние» факторы влияния, но и личностные конструкты человека.

Важным фактором, регулирующим социальные противоречия, является прогнозирование конфликта. По большей части, в основе социального партнёрства лежит компромисс, взаимовыгодные уступки.

Деятельность по профилактике конфликтов может осуществляться любым специалистом, имеющим специфическую профессиональную подготовку, например, руководитель организации, социальный работник или социальный педагог, психолог и так далее. Профилактика возникновения конфликтов не должна быть узконаправленной, а должна вестись одновременно по нескольким направлениям сразу.

По мнению российских конфликтологов, следует отличать социально-психологические условия профилактики конфликтов, поскольку закономерностей социального взаимодействия, вторые – понятие, носящее более частный характер и их гораздо больше, чем условий и способов.

В качестве упреждающих мер выступают психокоррекционная и психотерапевтическая работа, которая направлена на изменение поведения самого работника в условиях трудового конфликта. Среди методов психокоррекции конфликтного поведения конфликтологии ряд специалистов выделяют следующие:

- социально-психологический тренинг;
- аутогенную тренировку;
- способствует выбору оптимальных способов взаимодействия с оппонентом;
- самоанализ конфликтного поведения.

К немаловажным условиям, тормозящим рост конфликтности в трудовом коллективе, является предупреждение чрезмерного стресса.

В качестве упреждающих мер, препятствующих возникновению конфликтов, можно также назвать психокоррекционную и психотерапевтическую работу и работу по недопущению возникновения дистресса.

Особенности межличностных и межгрупповых отношений сотрудников временных трудовых коллективов (на примере детского оздоровительного лагеря)

Традиции организованного детского отдыха в нашей стране уходят своими корнями в начало 20-го века и тесно переплетены с историей государства. Мощный импульс к развитию данного вида отдыха детей был дан правительством и Коммунистической партией Советского Союза. Несмотря на кажущуюся на сегодняшний день пафосность этого утверждения, перед первыми лицами страны послевоенного времени стояла реальная проблема быстрого воспроизведения человеческих ресурсов и воспитания молодого поколения в духе господствовавшей идеологии. Данный вид детского отдыха организовывался преимущественно по схеме оказания шефской помощи предприятиями, заводами, силовыми структурами и иными крупными производственными единицами. На этапе зарождения детские оздоровительные лагеря размещались зачастую в палатках-трофеях военных времен, пищевой блок представлял из себя несколько передвижных полевых кухонь, а персонал – командированных с подшефного производства сотрудников, по большей части не имеющих профильного образования для выполнения вменяемых им функциональных обязанностей.

Со временем пионерские лагеря стали неотъемлемой частью жизни советского гражданина. Стоит отметить сохранявшуюся до начала распада СССР тенденцию набора временных штатов пионерских лагерей главным образом за счет привлечения командированных сотрудников с производства.

Подобная схема набора временного штата сохранялась в детских оздоровительных лагерях (далее – ДОЛ) довольно долго. Исходя из экономических реалий времени, временный штат стал почти полностью формироваться за счет наёмного персонала. Комплектование штатов напрямую зависело от организационной формы самого лагеря.

Рассматриваемые нами ДОЛ функционируют три смены только в летний период с июня по август, длительность каждой смены составляет 21 день. Учитывая данный аспект, за многие годы существования лагерей сложилась устойчивая конструкция штата, который, если рассматривать его с позиции длительности пребывания на должности и процедуры оформления на работу, состоит из двух основных частей: постоянного и временного.

В целях более детального анализа взаимоотношений в коллективе представляется целесообразным также рассмотреть структуру организации всего штата ДОЛ, которая поможет нам понять внутренние связи и особенности межличностных и межгрупповых отношений сотрудников ДОЛ.

Прежде чем перейти к рассмотрению официальных функциональных обязанностей работников ДОЛ, следует отметить, что работа с детьми законодательно определяет особый порядок отбора на должности при поступлении на работу в ДОЛ. Соответственно, можно с уверенностью говорить о наличии некоторых ограничений и ущемлении прав. Данный факт важен нам с позиции определения «точки отсчёта» для возникновения конфликта или конфликтной ситуации во временном коллективе. В данном случае, данная «точка отсчёта» для нас может

начинаться ещё задолго до того, как работник начинает свою трудовую деятельность во временном коллективе. Иными словами, вступая в коллектив, работник потенциально несёт в себе информацию, которая в дальнейшем может стать почвой для развития конфликта.

Подобные ограничения, разумеется, не идут вразрез с трудовым законодательством, однако они привносят в процесс трудоустройства по срочному договору определённую долю дискомфорта, поскольку до начала своей трудовой деятельности в ДОЛ работник обязан:

- пройти анкетирование;
- пройти собеседование;
- подтвердить квалификацию;
- официально подтвердить отсутствие судимости;
- пройти медицинское обследование, в том числе документально подтверждающее факт того, что кандидат не стоит на учёте в психоневрологическом и наркологическом диспансерах по месту жительства;
- ознакомиться с инструкциями по противопожарной, антитеррористической безопасности, по обеспечению санитарно-эпидемиологических условий;
- соответствовать по возрасту должности, замещение которых законодательно разрешено только по исполнению 18 лет; верхняя возрастная граница в данном случае никак не ограничивает трудовые права и свободы гражданина.

Учитывая вышеизложенное, нам вполне кажется обоснованным потенциальная критика в том, что прохождение подготовительных этапов в процессе трудоустройства является закономерным и не может расцениваться в качестве стрессогенного фактора. В данном отношении стоит учесть соотношение «затрат и пользы», поскольку подготовка требует большого ресурса времени, финансовых вложений – «затраты»; в то время, как сама работа составляет всего 21 день – «польза». В случае оформления кандидата на «долгосрочную» работу «затраты» подобного размера вполне допустимы, в случае срочной работы, «затраты» визуально выше «пользы». В подтверждение данного факта свидетельствуют статистические данные о так называемых «немотивированных отказах» кандидатов продолжать мероприятия по подготовке к трудоустройству в ДОЛ. По данным кадровых служб ДОЛ 30% прошедших анкетирование кандидатов не завершили медицинский осмотр, не нашли время для прохождения осмотров и подготовки требуемой документации или нашли менее энергозатратные по трудоустройству места работы.

Собственный многолетний опыт работы в ДОЛ позволяет провести анализ существующей информации по организации детского оздоровительного отдыха в условиях загородного лагеря. Это может быть три основные темы, в соответствии с которыми подаётся информация:

- информация по педагогической, психологической и организационной работе с детьми;
- информация для работников педагогического состава;
- нормативно-правовые акты РФ и локальные правовые акты.

Разумеется, данная классификация весьма условна и базируется на личном опыте. Однако её подтверждение можно обнаружить в данных структурированного интервью. Сюда можно было бы добавить и объект «родитель», однако дан-

ный блок, хоть и связан с деятельностью лагерей, скорее можно отнести к фактору, не влияющего на структуру и организацию деятельности ДОЛ.

Исходя из вышесказанного можно, в принципе, сделать вывод о наличии стереотипов в восприятии понятия «детский оздоровительный лагерь». В рамках открытия музея детям и сотрудникам было предложено выбрать слова, ассоциирующиеся с ДОЛ. В дальнейшем предполагалось расписать этими словами одну из стен музея в качестве стены ассоциаций. По итогам анализа наибольшего количества совпавших вариантов были выбраны следующие существительные: «вожатый, костёр, пионерский галстук, линейка, гимн, подъём, зарядка, отряд, девиз, пионер, лето, горн».

Результат такого опроса напрямую коррелирует с определениями трёх основных тем информационного массива и свидетельствует о наличии стереотипности мышления при оценке понятия «детский оздоровительный лагерь», поскольку, как видно из приведённой ранее схемы управления ДОЛ в организации функционирования лагеря задействованы не только вожатые, доля которых колеблется в районе всего 35% от общего количества единиц временного штата. Подобный стереотипный подход, на наш взгляд, автоматически выводит педагогический коллектив в категорию «фаворит-группы», а сотрудников других составов ставит на вторую позицию. Данные диспозиции внешней оценки тоже могут стать почвой для будущих конфликтов, учитывая существование социального феномена неизбежности межгрупповой дискриминации. Дополнительным аргументом для подтверждения возможности возникновения в трудовом коллективе, объединяющем в себе представителей разных профессий, разного рода фаворит- и аут-групп является рассмотренное нами понятие корпоративности.

Одной из специфических особенностей работы в ДОЛ является *временная изоляция работников временного коллектива (далее – ВК) от социального окружения, обусловленная графиком работы, географической удалённостью от постоянного места проживания работника, пропускным режимом, процессом полного погружения в деятельность и иными факторами.*

Таким образом, в условиях дефицита общения с широким социумом в блоках временных коллективов ДОЛ возникает благодатная почва для образования закрытых групп, выстраивающих свою собственную иерархическую структуру взаимодействия и механизмы её поддержания. Схожие структуры мы можем наблюдать в других относительно закрытых группах, таких как: армия, монастыри, места лишения свободы, детские дома и т.д. В случае с детскими оздоровительными лагерями главным критерием, определяющим «статусность» работника ВК может стать критерий времени, иначе говоря, имеет ли работник опыт работы в данном ДОЛ, сколько смен или сезонов он уже отработал. В данном отношении напрашивается некое сравнение с элементами неуставных отношений в армии, с «дедовщиной», поскольку подобное неформальное разделение имеет свойство к быстрому распространению, устойчивости и самовоспроизводству в силу своей функциональности, связанной с реальной возможностью получения со временем представителями «угнетаемых» групп соответствующих привилегий, характерных для доминирующей группы. Наглядно на практике этот феномен «синдрома старослужащего» можно наблюдать во время проведения установочного собрания накануне начала очередной смены, на которое пребывают все сотрудники временного штата: те, кто уже отработал в ДОЛ более одной смены бурно приветствуют друг друга, образуют сплоченные группы в рассадке, громко обсуждают

случаи из недавней практики работы в лагере, демонстрируют немного развязанное поведение, а вновь прибывшие стараются привлекать как можно меньше внимания, избегать прямого визуального контакта с группами «старичков».

Учитывая вышесказанное, с полной уверенностью можно говорить ещё об одном стрессогенном факторе для ВК – о потенциальной возможности попадания нового работника в уже сложившуюся иерархию отношений в коллективе.

Из вышесказанного вытекает вывод о том, что к моменту официального оформления кандидата на работу в ДОЛ по срочному договору уже можно выделить как минимум три фактора, которые имеют потенциал стать частью конфликтогена:

1. превышение «затрат» на подготовительном к работе этапе в сравнении с «пользой»;
2. изначальное неравное распределение в позициях временных коллективах;
3. наличие уже имеющейся иерархии в самой конструкции временного штата.

Сотрудники группы кадров ДОЛ знакомят кандидатов с их функциональными обязанностями под роспись. В соответствии с законодательством, документ, регламентирующий должностные обязанности работника, должен обязательно включать в себя следующие разделы: общие положения, должностные обязанности, права, ответственность. Контент-анализ текста должностных обязанностей работников временного штата ДОЛ обнаруживает ряд общих пунктов:

- в разделе «Общие положения» (начальника лагеря) прямым начальником работника является начальник лагеря.
- в разделе «Должностные обязанности»: принимать участие в составлении и оформлении необходимой отчетности, исполнять другие обязанности, предусмотренные, ведомственными правовыми актами и поручениями начальника лагеря, пройти медкомиссию, исполнять специфические обязанности в соответствии с родом деятельности;
- в разделе «Права»: вносить предложения руководству;
- в разделе «Ответственность»: в зависимости от характера и тяжести совершенного правонарушения работник подлежит привлечению к дисциплинарной, административной, материальной, гражданско-правовой или уголовной ответственности, несет персональную ответственность за:
 - некачественное и несвоевременное исполнение должностных обязанностей,
 - несоблюдение требований правовых актов, регламентирующих его профессиональную служебную деятельность,
 - разглашение охраняемой законом государственной тайны,
 - предоставление руководству учреждения недостоверной информации,
 - касающейся исполнения должностных обязанностей, за жизнь и здоровье детей, находящихся в лагере,
 - за соблюдение порядка и правил, установленных в детском оздоровительном лагере,
 - за оставление территории лагеря во время рабочего дня без разрешения начальника лагеря.

Данный анализ выявил, главным образом, на наш взгляд низкий уровень проработки данных должностных обязанностей, поскольку такие важные пункты,

обязывающие работников нести ответственность за жизнь и здоровье детей, прописаны нерегулярно:

- обеспечивать безопасность детей,
- отвечать за жизнь и здоровье детей, а также за сохранность материальных ценностей, находящихся в его ведении.

Отдельно хотелось бы остановиться на пункте, встречающемся в 8 из 11 инструкциях, а именно: исполнять специфические обязанности в соответствии с родом деятельности.

Анализируя причину включения данного пункта в тексты должностных обязанностей, вполне можно допустить ошибку каузальной атрибуции, приписав это требование личностному фактору – авторитарному стилю управления ДОЛ. На самом деле, причина здесь, совершенно однозначно, кроется в обстоятельствах, а именно в наличии возможности возникновения форс-мажорных обстоятельств в работе, при которых работнику придётся выполнять обязанности, не указанные в его должностных обязанностях.

Также отличительной особенностью временного трудового коллектива ДОЛ является срочный характер работы, составляющий от 21 до 24 дней с возможной цикличностью до нескольких смен.

Базой исследования являются ДОЛ, которые на каждую из трёх смен летнего функционирования набирают временный штат на 21 – 24 дня в зависимости от должности.

Особенностью также является тот факт, что, несмотря на регламентированную трудовым договором продолжительность рабочего дня, это по факту превышает все допустимые нагрузки, поскольку обеспечение безопасности жизни и здоровья детей должны осуществляться круглосуточно. Помимо этого, работа во временном коллективе ДОЛ отличается высокой степенью насыщенности обязанностей персонала. Выражаясь метафорично, работу во временном трудовом коллективе ДОЛ можно сравнить с экстремально высокими ударными нагрузками на марафонской дистанции.

Учитывая данные отличительные факторы, сотрудники временных трудовых коллективов ДОЛ ощущают на себе профессиональные стрессы, которые в дальнейшем могут привести, как следствие, к полному профессиональному выгоранию.

Профилактика и разрешение конфликтов в среде персонала временных трудовых коллективов

По мнению психологов, занимающихся проблематикой профессионального выгорания, последствия выгорания, могут проявляться в появлении несчастных случаев, снижении производительности, переживании депрессии и переутомлении и, в том числе, увеличении конфликтности в коллективе. Основываясь на собственном многолетнем опыте работы во временном коллективе ДОЛ, можно предположить, что выгорание работника напрямую влияет на рост конфликтов в межличностной коммуникации. При этом выгорание не всегда провоцирует индивида к конфликтному поведению, зачастую триггером конфликта становится приобретённая им характеристика: эмоциональное истощение, деперсонализация.

Считается, что термин «выгорание» был введён не психологом, а психиатром. В 1974 году американский психиатр Х. Фреденбергер впервые употребил данный термин [7]:

- из практики: ранее вполне уравновешенные вожатые начинают кричать на детей, не реагируют на их жалобы, проявлять неадекватную агрессивность, беспричинно рыдать и т.д.;

- из практики: в данном случае можно также говорить о возникновении межгрупповых конфликтов по принципу принадлежности к какой-либо из корпоративных групп, например, к концу смены начинаются претензии персонала пищеблока к педагогическому составу или педсостава к медицинскому персоналу и т.д.;

- из практики: подобная реакция чаще встречается у сотрудников, изначально отличающихся повышенной ответственностью, и влияет скорее на мотивацию к работе, чем на уровень конфликтности.

Стоит также отметить, что существует и четырёхфакторная модель выгорания, предусматривающая разделение аспекта деперсонализации на два отдельных фактора: связанный с работой и с реципиентами, соответственно.

Феномен профессионального выгорания рассматривается нами с позиции определения причин возникновения конфликтов и их профилактики. Как говорилось в начале этой части, работа во временном трудовом коллективе имеет некоторые организационные особенности, которые в свою очередь могут привести к стрессу, последствия которого – к конфликту. Верность данного утверждения подтверждают выделенные Е.С. Кузьминым в работе ещё в 1977 году причины организационного стресса, а именно:

- конфликты с вышестоящим руководством, с подчинёнными;
- несправедливые наказания, незаслуженное осуждение или пристрастная критика, лишение вознаграждения [8].

Как показывает практика, причины организационного стресса встречаются в трудовой практике работников ВТК ДОЛ очень часто, что в итоге приводит к возникновению конфликтов.

Временный штат ДОЛ формируется из разных источников и на разных основаниях: сотрудники работают по срочному договору в соответствии с ТК, по аутсорсингу, на основании командировочных удостоверений. Основными штатными блоками ВТК ДОЛ являются: педагогический, медицинский, технический и охрана.

ВТК ДОЛ имеет несколько видов специфики. Во-первых, можно с уверенностью говорить о наличии факторов, которые могут стать триггером запуска конфликтов, появляющиеся на этапе оформления на работу: превышение «затрат» над «пользой», фаворитизм педагогического состава и наличие «синдрома старослужащих». Во-вторых, специфика работы в ДОЛ такова, что, не смотря на довольно обширные официальные должностные обязанности, по факту регламент рабочего времени и рабочий функционал превышаются. И, в-третьих, как следствие, у сотрудников ВТК очень часто возникает организационный стресс, который приводит к эмоциональному выгоранию.

Учитывая узкую практическую направленность данной научной работы, нами был проведен ряд исследований, а именно: анкетирование 132 сотрудников всех блоков временного штата работников и 5 структурированных интервью.

Первоначально эмпирическое исследование в форме опроса позволило подтвердить факт наличия конфликтов в процессе личного и профессионального взаимодействия сотрудников ВТК ДОЛ.

По мнению респондентов, конфликты бывают, но по большей части очень редко или время от времени. О невысокой степени конфликтности трудового коллектива говорит также «разнос» крайних позиций: от «нет, никогда – 29%» до «Да, очень часто». В вопросе приписывания причин возникновения конфликтов респонденты в большем количестве случаев склонны относить это к личностным особенностям человека, а не воздействию внешних факторов. Выявленные оценочные данные напрямую коррелируют с ответом, полученным на вопрос о том, кто был вовлечён в конфликт. Анализ опросников, в части касающейся влияния конфликтов на рабочую производительность выявил, что наличие конфликта не просто влияет на исполнение работником его должностных обязанностей, но и вызывает ряд сильных эмоций. В данном анализе примечательно, что в максимальном значении у респондентов при неразрешённом конфликте возникало желание «добиться справедливости», и лишь у 2% – «желание отомстить». Данные, полученные из структурированного интервью, дают все основания полагать, что конфликт, который не был разрешён, вообще может привести к нежеланию сотрудника работать в данной организации.

Как видно из данных, вне зависимости от скорости, конфликты в ВТК в подавляющем большинстве разрешались. Если говорить о более частотном использовании моделей разрешения конфликтов, то, по данным структурированного интервью были названы следующие:

Интервью 1: «Конфликт не мешает мне работать».

Интервью 2: «... можно в самом коллективе решить, если это обширные конфликты, я считаю, администрация должна помочь. По опыту администрация всегда, наверное, была в курсе причин конфликта, всегда принимали участие в его разрешении».

Интервью 3: «С привлечением администрации, в общем. Также обращаются к психологам, но они редки и люди не приучены. Были умалчивания и избегания были».

В результате число респондентов, способных разрешать конфликты составило 58 %. В принципе, учитывая подобную «расстановку сил» говорить о всеобщей готовности к привлечению третьего нейтрального и беспристрастного лица к разрешению конфликтов не приходится. Однако, как показывают данные структурированного интервью, сотрудники выбирают разные способы разрешения конфликта в разных сценариях.

Интересны оказались мотивы такого «потенциального» обращения. Респонденты отмечали не только желание «получить декларативное решение» их конфликта, но и воспользоваться возможностью изменения собственного взгляда на конфликт: «Что ожидаешь? – Хочу обсуждения ситуации, может, мои шаги были неправильны, может, стоит по-другому, пересмотреть. – Зачастую глаз замаливается, услышать... – Мне надо выговориться, и какое-то решение появляется».

Таким образом, была предпринята попытка в ходе исследования предложить воспользоваться альтернативным способом урегулирования конфликта – медиацией. Если рассматривать потенциал внедрения медиации в данную сферу с позиции информированности контингента ВТК, то она почти равна нулю: «Слышала. – Меня во время практики отправили на типовое занятие в течение двух дней. – В голове каша... – Не особо. – Хотела бы повысить компетенцию... – Слышала, но до конца не понимаю, что это».

Представляется целесообразным учесть данный факт низкой информированности сотрудников ВТК о медиации и внести его как один из пунктов в проект внедрения медиации в ДОЛ.

Как показал статистический анализ анкетирования и данных структурированного интервью респонденты не смогли определиться с тем, кого они видят в качестве медиатора: кого-то из коллектива ДОЛ или некое внешнее лицо. При этом довольно велико число тех, кто вообще затруднился ответить – 36%.

Среди сторонников медиатора как штатной единицы респонденты интервью назвали следующие причины:

- «потому что вот если возникнет что-то ночью, то он пойдёт помогать примирять этих людей. Потому что те, которые приезжают, он не всегда в курсе всех дел, он многое может упустить, и он может приехать не в нужный момент, когда уже поздно или рано, не попасть»;

- «Медиатор – сотрудник, который рядом, не внешний. Нам было бы удобно, если бы это был человек, который знает, но, с другой стороны, будет ли объективность. Пусть работает с нами рядышком»;

Респонденты, которые предпочли бы в качестве медиатора «внешнее лицо» обосновали свой выбор следующими причинами:

- «Медиатором должно быть относительно внешнее лицо, так это вызовет больше доверия, особенно новички вряд ли будут говорить с теми, кто давно работает в лагере»;

- «Нужен совершенно другой человек со стороны, который не знает тебя и конфликтующую сторону».

Рассказывающий о внедрении медиации «на рабочем месте» предлагает не только привлекать профессиональных медиаторов извне, но и дает разработанную им многоступенчатую схему по созданию собственной службы медиаторов на предприятии.

В ходе проведенного исследования нами был решён ряд теоретических и практических задач, в частности: описана терминология, используемая для обозначения ключевых понятий исследования (конфликт, коллективный субъект, коллектив – трудовой коллектив – временный трудовой коллектив, персонал, штат, кадры, корпоративность, команда); проведена работа по разграничению близких по значению понятий.

Понятие «трудовой коллектив» и «персонал» синонимичны и употребление данных понятий контекстуально. Более того, понятие «трудовой коллектив» в современном законодательстве РФ не закреплено, поскольку ТК РФ оперирует понятием индивидуального толка: «работник».

При анализе тех или иных процессов, связанных с трудовым коллективом, необходимо также учитывать такие понятия, как «корпоративность» и «команда» со всеми присущими им характеристиками.

На основе научных источников проанализировано понятие «конфликт», описана его структура.

Выявлены отличительные особенности возникновения конфликтов в ВТК ДОЛ, а именно: описаны потенциальные предконфликтогены, специфика работы в ДОЛ, предполагающая превышение по факту нормированного регламента рабочего времени и рабочего функционала, и, как следствие, наличие организационного стресса.

На основе данных эмпирических исследований получен массив данных о традиционных методах разрешения конфликтов в ВТК ДОЛ.

В части, касающейся практической значимости проделанной работы и достигнутых результатов, стоит отметить уже имеющийся реальный результат. В частности, после представления в службу кадров ДОЛ данных контент-анализа функциональных обязанностей сотрудников ВТК, администрация ДОЛ, ознако-

мившись с рядом обнаруженных несоответствий, направила исходные документы на переработку. Исследование также обнаружило ряд «опасных», в принципе, для любого трудового коллектива предконфликтогенов: превышение «затрат» над «пользой», фаворитизм педагогического состава и наличие «синдрома старослужащих». Информированность о данном феномене ВТК ДОЛ, учёт и корректировка его негативных проявлений поможет администрации ДОЛ снизить конфликтность, уменьшить число немотивированных отказов при оформлении на работу, повлиять на рост ротации кадров.

Таким образом, выявлены отличительные особенности возникновения конфликтов: потенциальные предконфликтогены, специфика работы в ДОЛ, предполагающая превышение по факту нормированного регламента рабочего времени и рабочего функционала, и, как следствие, наличие организационного стресса. *Главная особенность состоит в том, что люди не заинтересованы искать конструктивное решение урегулирования конфликтов, что в скором времени коллектив распадется и конфликт исчезнет сам по себе.* Конфликты в среде персонала ВК обусловлены спецификой их функционирования и подлежат профилактике и разрешению в рамках реализации организационных мероприятий.

Подтверждена основная гипотеза о том, что в связи с тем, что в условиях ВТК протекание конфликтов будет содержать особенности, отличающие от долгосрочных стабильно работающих производственных коллективов, мы предполагаем, что рост их значительно снизится. Сотрудники временных коллективов будут готовы к применению альтернативного метода разрешения споров, медиации [9].

В отношении применения медиации нами были получены данные о низкой информированности сотрудников о медиации, однако отторжение ими данной темы зафиксировано не было. Более того, все респонденты структурированного интервью заявили о желании приобрести медиативную компетенцию.

В перспективе, продолжая тему практического результата исследования, нам представляется целесообразным начать в 2020 году проект по внедрению медиации в ДОЛ по данной схеме:

- обучение фокусной группы на базе АНО «Центр медиации и права»;
- внедрение в практику применения, письменная фиксация результатов;
- рефлексия результатов;
- обработка полученных материалов, подготовка методических рекомендаций.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. ТК РФ. В отношении ограничения действия трудовых отношений по времени ТК РФ говорит в статьях 58, 59 в части, касающейся срока трудового договора, и статье 279, разъясняющей понятие «вахтовый метод» работы.
2. Федосеев В.Н., Капустин С.Н. Управление персоналом организации. Москва, из.: Экзамен, 2004, 368с.
3. Конституция РФ
4. <http://tkodeksrf.ru/ch-3/rzd-11/gl-38/st-235-tk-rf>
5. Здравомыслов А.Г. Социология конфликта: Учебное пособие для студентов ВУЗов, (изд. в рамках программы обновления гум. образования), 3-изд. доп и пер. – М.: Аспект-Пресс, 1996. – 317 с. Здравомыслов А.Г. Причины рациональности в современной социологической теории (гносеологические и

- культурологические основания) // Социологические исследования. – 1990. – № 12. – С. 3-15. <https://ru.wikipedia.org/wiki/>
6. Майерс Д. Социальная психология: Интенсивный курс: пер. с англ. / Д. Майерс. – 4-е междунар. изд. – СПб.; М.: Прайм-Еврознак; Олма-Пресс, 2004. – 510 с.: ил. – (Мэтры психологии).
 7. Фреденбергер Х. Эмоциональное выгорание <https://www.b17.ru/article/11775/>
 8. Кузьмин Е.С. Вопросы социальной психологии руководства / Психология производству и воспитанию. Л., ЛГУ, 1977.
 9. Игнатович А.В. Медиация как сфера урегулирования конфликта // «Педагогика вчера, сегодня, завтра». 2019. Том 2. № 3. С. 49–56. <http://dpjournal.ru/index.php/pvsz/article/view/60>

REFERENCES

1. Labor code of the RF. With regard to limiting the validity of labor relations by time, the labor code of the Russian Federation says in articles 58, 59 in the part concerning the term of the labor contract, and article 279, explaining the concept of «shift method» of work.
2. Fedoseev V. N., Kapustin S. N. personnel Management of the organization. Moscow, from.: Exam, 2004, 368 с.
3. Constitution of the Russian Federation
4. Available at: <http://tksr.ru/ch-3/rzd-11/gl-38/st-235-tk-rf>
5. Zdravomyslov A. G. Sociology of conflict: A textbook for University students, (ed. as part of the gum renewal program. education), 3-ed. DOP and per. – М.: Aspect-Press, 1996. – 317 p. Zdravomyslov A. G. the Reasons for rationality in modern sociological theory (epistemological and cultural grounds). Sociological research. 1990. No. 12. PP. 3 – 15. Available at: <https://ru.wikipedia.org/wiki/>
6. Myers D. Social psychology: Intensive course: lane C English. / D. Myers. – 4th international. ed. SPb.; М.: Prime-Euroznak; OLMA-Press, 2004. 510 p.: Il. (Masters of psychology).
7. Fredenberger H. Emotional burnout. Available at: <https://www.b17.ru/article/11775/>
8. Kuzmin E.S. Questions of social psychology of management. / Psychology of production and education. L., Leningrad state University, 1977.
9. Ignatovich A.V. Mediation as a sphere of conflict resolution. «Pedagogy yesterday, today, tomorrow». 2019. Volume 2. No. 3. PP. 49 – 56. Available at: <http://dpjournal.ru/index.php/pvsz/article/view/60>

Информация об авторах: Попов Петр Петрович, магистрант кафедры жилищно-коммунального хозяйства факультета инженерных систем и сооружений ФГБОУ ВО «Воронежский государственный технический университет», тренер-медиатор, член Ассоциации медиаторов «НОМ»,
Московская обл., г. Балашиха,
ORCID <http://orcid.org/0000-0002-9822-8833>
SPIN-код: 4992-7974
e-mail: fpb-2006@bk.ru

Мамбеталина Алия Сактагановна, кандидат психологических наук, доцент ЕНУ
им. Л. Гумилева,
г. Нур-Султан, Казахстан
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4158-8368>
e-mail: mambetalina@mail.ru

Игнатович Арина Владленовна, магистр психологии и педагогики, медиатор
г. Москва, Россия
ORCID iD: ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-4377-946X>
e-mail: arign90@mail.ru

Поступила: 02.02.2020

После доработки: 10.02.2020

Принята к публикации: 27.02.2020

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about the authors: Petr P. Popov, Master's Student of the Department of Housing and Communal Services of the Faculty of Engineering Systems and Structures of the Voronezh State Technical University, coach-mediator, member of the Association of mediators "NOM»,

Balashikha, Moscow Region,

ORCID <http://orcid.org/0000-0002-9822-8833>

SPIN-код: 4992-7974

e-mail: fpb-2006@bk.ru

Aliya S. Mambetalina, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
L. Gumilyov Eurasian National University

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4158-8368>

Nur-Sultan, Kazakhstan

e-mail: mambetalina@mail.ru

Arina V. Ignatovich, master of psychology and pedagogy, mediator,
Moscow, Russia

ORCID iD: ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-4377-946X>

e-mail: arign90@mail.ru

The paper was submitted: 02.02.2020

Received after reworking: 10.02.2020

Accepted for publication: 27.02.2020

The authors have read and approved the final manuscript

ЭЛЕКТРОННЫЙ НАУЧНЫЙ РЕЦЕНЗИРУЕМЫЙ ЖУРНАЛ

Педагогика: история, перспективы.

2020 Том 3 №1 (январь-февраль)

28.02.2020