

Педагогика: вчера, сегодня, завтра

НАУЧНЫЙ РЕЦЕНЗИРУЕМЫЙ ЖУРНАЛ Том 2 № 3 2019

Электронная версия: <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» утвержденное Редколлегией журнала.

Журнал принимает к публикации статьи по следующим направлениям:

- *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*

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 кафедры педагогики и психологии, Кубанский государственный университет (КубГУ)

Ответственный редактор за выпуск

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

Редакция

журнала «Педагогика: вчера, сегодня, завтра»

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, 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, доцент, Евразийский национальный университет (ЕНУ) им. Л. Гумилёва.

ORCID ID: 0000-0003-4158-8368

г. Астана, 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

Петрoвский Вадим Артурoвич, 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

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, 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
Astana, 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

Iliia 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

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

Теория и методика обучения
и воспитания

Methods of training and education

- Гребенникова В.М., Игнатович В.К.,
Игнатович С.С.
г. Краснодар, Россия
Чолакян К.Д.
г. Сочи, Россия 7
К вопросу о современных практиках
социально-педагогической поддержки
семьи как субъекта проектирования
индивидуальной образовательной
траектории ребенка
V. M. Grebennikova,
V.K. Ignatovich, S. S. Ignatovich
Krasnodar, Russia
K.D. Cholakyan
Sochi, Russia
On the question of modern practices of so-
cio-pedagogical support of the family as a
subject of designing the individual educa-
tional trajectory of the child

- Моисеев А.М.
г. Москва, Россия 20
Модель системы дистанционного
наставничества и методической
поддержки (НИМП) студентов и
молодых учителей в педагогическом
университете
A.M. Moiseev
Moscow, Russia
Model of remote mentor system and me-
thodical support (MSaMS) for students
and young teachers at a pedagogical uni-
versity

- Наймушина Л.М.
г. Краснодар, Россия, 41
Социально-эмоциональное обуче-
ние как новое направление развития пе-
дагогической науки и практики
L.M. Naymushina
Krasnodar, Russia
Social and emotional learning as a new di-
rection in the pedagogical science and
practice development

Теория, методика и организация
социально-культурной деятельностиTheory, methodology and organization
of social and cultural activities

- Игнатович А.В.
г. Москва, Россия 49
Медиация как сфера урегулирования
конфликта
A.V. Ignatovich
Moscow, Russia
The Concept and essence of mediation and
conflict areas of application of mediation

Попов П.П. Москва,Россия	57	R.P. Popov Moscow, Russia
Конфликты как составляющая межличностного общения		Conflicts as an interpersonal communication component

Теория и методика обучения и воспитания
Methods of training and education

УДК 37.048.4

Гребенникова В.М.

Кубанский государственный университет
г. Краснодар, Россия
vmgrebennikova@mail.ru

Игнатович В.К.

Кубанский государственный университет
г. Краснодар, Россия
vign62@mail.ru

Игнатович С.С.,

Кубанский государственный университет
г. Краснодар, Россия
ssign67@mail.ru

Чолакян К.Д.

Центр дополнительного образования «Хоста»
г. Сочи, Россия
cholakyana_karina@mail.ru

**К ВОПРОСУ О СОВРЕМЕННЫХ ПРАКТИКАХ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ПОДДЕРЖКИ СЕМЬИ КАК СУБЪЕКТА ПРОЕКТИРОВАНИЯ
ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ РЕБЕНКА**

Введение. Статья посвящена проблеме обоснования системы социально-педагогической поддержки семьи как субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка. Выбор темы обусловлен тем, что современная семья пребывает в неопределенной ситуации определения образовательной стратегии, в русле которой может строиться индивидуальная образовательная траектория ребенка. Современная семья, осваивающая новое качество субъекта этой деятельности, нуждается в специальной помощи, основанной на изучении ее образовательной ситуации.

Материалы и методы. Образовательная ситуация семьи рассмотрена в контексте представлений о базисном культурном сценарии, на основе которого осуществляется выбор стратегии проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка. Разработана и описана методическая схема анализа тенденций становления семьи в качестве субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка. На основе данной схемы описан опыт прове-

дения интерактивных образовательных событий как последовательности проблемных «погружений», тематика которых отвечает выделенным показателям образовательной ситуации семьи.

Результаты исследования. Охарактеризованы цели и содержание изучения образовательной ситуации семьи, выступающей в данном качестве. Изучение семьи рассмотрено как компонент социально-педагогической поддержки. Описано проблемное поле выбора семьей своей образовательной стратегии, показана его связь с базисным культурным сценарием социализации ребенка в семье. Описаны результаты апробации созданной методической схемы изучения образовательной ситуации семьи, проведенной на базе Центра дополнительного образования «Хоста» г. Сочи.

Выводы и обсуждения. Сделаны общие выводы о трудностях современной семьи как субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка, намечены пути их преодоления во взаимодействии с учреждениями дополнительного образования.

Ключевые слова: семья; социально-педагогическая поддержка; индивидуальная образовательная траектория ребенка; образовательная ситуация семьи; дополнительное образование.

Для цитирования: Гребенникова В.М., Игнатович В.К., Игнатович С.С., Чолакян К.Д. К вопросу о современных практиках социально-педагогической поддержки семьи как субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка. *Педагогика: вчера, сегодня, завтра.* 2019. Том. 2. № 3. С.07-19.

Veronika M. Grebennikova

Kuban State University
Krasnodar, Russia
vmgrebennikova@mail.ru

Vladlen K. Ignatovich

Kuban State University,
Krasnodar, Russia
vign62@mail.ru

Svetlana S. Ignatovich

Kuban State University
г. Краснодар, Россия
ssign67@mail.ru

Karina D. Cholakyan

Children's additional skills and activities municipal training center "Hosta"
Sochi, Russia
cholakyan_karina@mail.ru

ON THE QUESTION OF MODERN PRACTICES OF SOCIO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE FAMILIES AS A SUBJECT DESIGNING THE INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORY OF THE CHILD

Introduction. The article is devoted to the problem of substantiating the system of social and pedagogical support of family as a subject of designing an individual educational trajectory of a child. The choice of topic is determined in response to the fact that modern family is in an uncertain situation of defining an educational strategy, in line with which an individual educational trajectory of a child can be built. Modern family, mastering the new quality of the subject of this activity, needs special assistance based on the study of its educational situation.

Materials and methods. The educational situation of the family is considered in the context of the basic cultural scenario, on the basis of which the choice of the design strategy of the child's individual educational trajectory is made. Developed and described a methodological scheme for analyzing the tendencies of the formation of a family as a subject for designing an individual educational trajectory of a child. Based on this scheme, the experience of conducting interactive educational events is described as a sequence of problematic "dives", the themes of which correspond to the selected indicators of the educational situation of the family.

Results of the study. The objectives and content of the study on the educational situation in family acting in this capacity are characterized. Family research is considered as a component of social and pedagogical support. A problem field for a family to choose its educational strategy is described, its connection with the basic cultural scenario of a child's socialization in the family is shown. The results of testing the established methodological scheme for studying the educational situation of the family, conducted on the basis of the Center for Continuing Education "Hosta" in Sochi, are described.

Conclusions and discussions. General conclusions are made about the difficulties of the modern family as an actor designing the individual educational trajectory of a child, ways to overcome them in collaboration with institutions of supplementary education are outlined.

Keywords: family; socio-pedagogical support; individual educational trajectory of the child; family educational situation; supplementary education.

For citation: Grebennikova V.M., Ignatovich V.K., Ignatovich S.S., Cholakyan K.D. On the question of modern practices of socio-pedagogical support of the family as a subject of designing the individual educational trajectory of the child. *Pedagogy yesterday, today, tomorrow*. 2019. Vol. 2. no. 3. PP. 07-19. (In Russ., abstr. in Engl.).

Благодарности. Статья подготовлена при финансовой поддержке
Российского фонда фундаментальных исследований
(проект № 19-013-00163 А «Методология и технология социально-
педагогической поддержки семьи как субъекта проектирования
индивидуальной образовательной траектории ребенка»)

Acknowledgement: The article was prepared with the financial support
of the Russian Foundation for Basic Research (Project No. 19-013-00163 A
«Methodology and technology of social and pedagogical support of the family as
a subject of designing an individual educational trajectory of a child»)

Введение. Статья посвящена проблеме обоснования системы социально-педагогической поддержки семьи как субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка. Актуальность данного направления исследований связана с тем, что современная семья пребывает в неопределенной ситуации выбора образовательной стратегии, в русле которой может строиться индивидуальная образовательная траектория ребенка. В массовом сознании постепенно формируется понимание того, что в современных условиях, характеризующихся наличием большого количества внешних информационных образовательных ресурсов, обычное посещение школы и выполнение ее требований еще не гарантирует получения ребенком современного качественного образования. Поэтому, как отмечалось в наших предшествующих исследованиях, в семье должны быть заложены предпосылки успешного образовательного стартапа ребенка и развития его образовательной самостоятельности с самого раннего возраста [5]. Для успешного решения этой задачи семье необходима поддержка со стороны разных субъектов образовательного пространства. Для того чтобы спроектировать эффективную систему социально-педагогической поддержки семьи как субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка необходимо проанализировать и теоретические основания проблемы, и современные образцы данного вида деятельности, рассматривая их как предпосылки становления данного вида поддержки семьи как высокоорганизованной практики, отвечающей особенностям социокультурной ситуации России. В настоящей работе проанализированы социокультурные основания выбора семьей образовательной стратегии, определяющей ее базовые ориентации в современном образовательном пространстве, и описан становящийся практический опыт изучения образовательной ситуации семьи как компонента системы ее социально-педагогической поддержки.

Материалы и методы. Методы изучения образовательной ситуации семьи по охарактеризованным показателям могут быть различны – опрос, наблюдение, использование тестовых методик и т.д. Однако эффективность их применения во многом определяется мерой их интеграции непосредственно в процесс социально-педагогической поддержки. Другими словами, изучение образовательной ситуации семьи необходимо рассматривать как неотъемлемый компонент этой поддержки, реализуемый в ходе оказания семье необходимой ей помощи. Следуя этому принципу, мы разработали методическую схему диагностики образовательной ситуации семьи и апробировали ее совместно с педагогами Центра дополнительного образования «Хоста» г. Сочи (Федеральная инновационная площадка), реализующими инновационный образовательный проект «Технология социально-педагогической поддержки семьи как субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка и психолого-педагогические условия ее реализации в учреждении дополнительного образования детей» под научным руководством сотрудников Кубанского государственного университета. Данная схема предполагает организацию очного онлайн образовательного события, в ходе которого его участники (родители учащихся, педагоги дополнительного образования, внешние социальные партнеры, включая выпускников прошлых лет) совершают три проблемных «погружения» в форме группового обсуждения поставленных вопросов и предъявленных материалов. Общая цель образовательного события состоит в том, чтобы обсудить «развилки» в выборе образовательной стратегии семьи, а также трудности современной семьи в обеспечении

качественного образования для детей и возможности дополнительного образования как субъекта социально-педагогической поддержки семьи. Методическая схема также включает моделирование события квалифицированным специалистом.

Обзор литературы. Социально-педагогическая поддержка семьи становится все более распространенной практикой, субъектами которой выступают и работники социальной сферы, и педагоги. При этом собственно педагогическая составляющая этой деятельности развивается как вполне самостоятельное направление поддержки семьи и затрагивает сферу ее субъект-субъектных взаимодействий с различными образовательными организациями, включая учреждения дополнительного образования. Как отмечает Т.Н. Кобизь, «рассматривая вопрос о содержании социально-педагогической поддержки, необходимо обратить внимание на сочетание в ней особенностей социальной работы и педагогики. Однако такая помощь принципиально отличается от социальной работы с любыми категориями взрослого населения, и поэтому она не может рассматриваться только как разновидность или одно из направлений социальной работы» [6, С. 142]. Связано это с тем, что современная ситуация развития социально-педагогической поддержки характеризуется новыми реалиями, такими как освоение семьей роли субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка. Формы участия семьи в этом виде деятельности различны (собственно семейное образование, выбор образовательных организаций, участие в работе органов общественного управления образованием и т.д.), однако в любом случае семья нуждается в особой помощи, выходящей за рамки обычных представлений о семейном воспитании. По утверждению А.И. Санниковой и В.В. Коробковой, «проблема развития воспитательного потенциала семьи рассматривается в современных исследованиях в контексте признания партнерских взаимоотношений семьи и образовательных учреждений, субъектности семьи, ее способности к самоактуализации и развитию своих внутренних ресурсов» [8, С. 60]. Одним из важных направлений такой помощи становится изучение семьи в контексте проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка.

Большое внимание исследователей привлекает и проблема профессиональной подготовки субъектов социально-педагогической поддержки семей учащихся детей и молодежи. Как отмечает И.В. Власюк, «сегодня формируется новый педагогический менталитет, требующий проведения на федеральном, региональном и муниципальном уровнях мероприятий с привлечением педагогического сообщества к проблемам укрепления семейных ценностей и духовно-нравственных традиций семьи обучающегося, научного осмысления новых форм взаимодействия школы и семьи, поиска иных методологических концептов» [2, С. 33]. Развивая далее этот тезис, автор обосновывает необходимость разработки специализированных программ семейной политики, затрагивающей вопросы взаимодействия семьи и школы в контексте обеспечения качественного образования ребенку.

В то же время анализ литературы вопроса показывает, что взгляд на семью как на субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка и, в более широкой рамке, как субъекта образовательной политики, в современных исследованиях практически не представлен.

Результаты исследования. Проведенное исследование позволяет утверждать, что современной семьей востребована особая помощь в решении проблем выстраивания индивидуальной образовательной траектории ребенка, основанная на знании особенностей образовательной ситуации семьи. Характеристиками этой ситуации выступают: ценностные ориентации и установки на образование

как средство социализации детей и взрослых; направленность и уровень развития детско-родительских отношений; достигнутый уровень образовательной самостоятельности детей и степень его соответствия их возрастным особенностям. Остановимся на этом подробнее.

Выбор индивидуальной образовательной траектории, как было показано в наших предшествующих исследованиях, связан с базисным культурным сценарием социализации ребенка [10]. Представления о таком сценарии заложены в теории трех типов культур М. Мид и концепции базисного культурного сценария В.М. Розина. М. Мид была предложена типология культур по признаку ведущего способа воспитания детей в обществе и семье. Первый тип культуры характеризуется ее ориентацией на прошлое как основной источник актуального опыта, второй тип – на настоящее, третий же тип ориентирован в будущее [7]. Под базисным культурным сценарием мы вслед за В.М. Розиным понимаем совокупность норм, правил жизни, принципов и установок, которые сохраняются в течение всего периода существования данного типа культуры [8]. Преломляя эти представления в плоскость вопросов и проблем социализации ребенка, можно выделить три базисных сценария. Первый (иногда именуемый в обиходе «охранительной стратегией») предполагает выстраивание процессов воспитания и образования ребенка на основе «проверенных временем» ценностей и норм прошлого и их трансляции в сознании ребенка в форме готовых знаний, способов действий и норм социального поведения. Второй сценарий характеризуется предоставлением ребенку автономии в освоении вновь возникающего опыта жизни, транслируемого по разным каналам и не представленного в традиционных источниках и образовательных институтах. Третий же сценарий предполагает оказание помощи ребенку в выстраивании его собственного осмысленного проекта желаемого будущего в ситуации с высокой степенью социокультурной неопределенности.

Сложность современного момента состоит в том, что в российском обществе в разной степени представлены все три возможных сценария. При этом доминирование первого из них рассматривается исследователями и экспертами как трудно преодолимое препятствие на пути социального прогресса и, в частности, образования [1]. Эта сложность распространяется и на семью, находящейся на «развилке»: формировать сознание своего ребенка по собственным представлениям на основе опыта собственного прошлого и защитить его от вредных влияний и опасностей окружающей среды, предоставить ему полную свободу («как сам решит, так и будет»), либо выстраивать с ним особенные отношения творчества, направленные на совместное решение проблемы построения индивидуальной образовательной траектории. Именно в призме этой развилки формируются ценностные ориентации и установки детей и родителей на образование: как на получение в готовом виде учебных дисциплин глубоких и прочных знаний, умений и навыков, применимость которых в современном мире принимается «по умолчанию»; как на формальность, не имеющую отношения к решению реальных жизненных проблем (главное – сдать ЕГЭ, потому что «так положено»); как на способ «капитализации» собственных творческих возможностей и сотворения на их основе собственного уникального «Я».

Вторая характеристика образовательной ситуации семьи – направленность и уровень развития детско-родительских отношений – связана с тем, что реализация избранной семьей стратегии образования предполагает становление особых, соответствующих ей коммуникаций между детьми и взрослыми. Сразу же отметим, что второй из выделенных базисных сценариев изначально не является

конструктивным и, как, в частности, отмечает Н.Ф. Голованова, чаще всего сопряжен с развитием конкуренции между старшим и младшим поколением [3]. Прямым следствием такой конкуренции в семье становится конфликт «отцов и детей». Поэтому выбор стратегии развития детско-родительских отношений реально подчинен двум альтернативным возможностям. Первая связана с доминированием родителей над детьми и их стремлением контролировать любые личностные проявления ребенка по жестко заданным правилам и нормам. Кроме того, родители (и другие взрослые члены семьи) в этом случае склонны брать на себя ответственность в ситуации решения жизненно важных проблем ребенка (выбор социального окружения, профессии, создание собственной семьи и т.д.). Следствием таких детско-родительских отношений, как правило, становится несамостоятельность и даже инфантильность детей, их неспособность нести персональную ответственность за собственную судьбу.

Альтернативная стратегия развития детско-родительских отношений связана с освоением новых способов продуктивных коммуникаций в ситуации решения проблемных задач. Такие коммуникации предполагают занятие родителями особой личностной позиции. С одной стороны, эта позиция характеризуется готовностью взрослых максимально предоставлять ребенку возможность самостоятельного действия, приходя на помощь лишь в ситуации объективного «разрыва» между уровнем сложности требуемого действия и готовностью ребенка к его осуществлению. С другой стороны, данная позиция связана с готовностью родителей осуществлять для ребенка своего рода «навигацию» в мире еще не вполне освоенных и осознаваемых творческих возможностей, расширяя таким путем горизонты его сознания.

В этой связи возникает третья характеристика образовательной ситуации семьи – уже достигнутый ребенком уровень образовательной самостоятельности, понимаемый как его готовность решать различные творческие задачи в проблемном поле осваиваемой действительности и собственной жизни, выстраивая таким путем индивидуальную образовательную траекторию. (Такое понимание образовательной самостоятельности было обосновано нами в предшествующих исследованиях [4].) Этот уровень во многом определяет эффективность образовательного стартапа ребенка в семье. Крайне важно соотносить уровень образовательной самостоятельности ребенка с его возможностями, связанными с проживаемым возрастным периодом развития. Так, образовательная самостоятельность дошкольника, в первую очередь, проявляется в развитии его творческого воображения; младшего школьника – в готовности эффективно применять различные средства для решения учебной задачи в соответствии с заданной инструкцией; подростка – в готовности совершать свободные социальные пробы во взаимодействии с другими людьми; юноши – в готовности проектировать индивидуальную образовательную траекторию на последующих этапах непрерывного образования.

Изучение образовательной ситуации семьи по выделенным таким образом показателям, как было сказано, осуществлялось нами в интерактивном формате образовательного события, включающего три проблемных «погружения» участников. Первое «погружение» было посвящено проблеме выбора образовательной стратегии семьи. Был сформулирован тезис: современная семья стоит перед выбором – обеспечить ребенку усвоение глубоких и прочных знаний, или дать ему возможность самостоятельно совершать разнообразные пробы в различных сферах деятельности. Участникам было предложено высказать свое отношение к этой ситуации, проиллюстрировав его примерами из жизни своей семьи, а также в

ходе дискуссии указать на плюсы, минусы и риски возможного выбора. В качестве стимульного материала участникам были приведены данные социологического опроса, свидетельствующие о достаточно противоречивой ситуации современной семьи, часто стремящейся совместить две несовместимые стратегии – «охранительную» и «развивающую».

Второе «погружение» было посвящено проблеме субъектности ребенка в целостном процессе образования и социализации. Для обсуждения был сформулирован следующий тезис: основанием для построения индивидуальной образовательной траектории ребенка выступает его «запрос к Культуре» как специфически человеческая форма проявления активности. Участникам было предложено краткое сообщение ведущего, касающееся возрастных аспектов формирования у ребенка «запроса к Культуре» и сущности этого феномена, а также готовности родителей к поддержке данного «запроса». После этого участникам события было предложено привести примеры из опыта семейного воспитания (как положительные, так и отрицательные), где личностные проявления детей разного возраста могли быть проинтерпретированы именно как проявления «запроса к Культуре». Далее состоялась минидискуссия, в ходе которой участники предлагали свои интерпретации приведенных примеров и возможные ответные действия родителей.

Третье «погружение» посвящалось вопросам взаимодействия семьи, школы и учреждения дополнительного образования. На этом этапе выявлялись существующие потребности семьи в социально-педагогической поддержке и возможности их удовлетворения в процессе этого взаимодействия.

Были получены следующие результаты изучения образовательной ситуации семьи.

Основные проблемы семей, связанные с получением детьми качественного образования, замыкаются на взаимоотношения семьи с общеобразовательной школой. Практически все зафиксированные в ходе свободной дискуссии высказывания свидетельствуют о низкой степени удовлетворенности родителей результатами обучения детей в школе. В наибольшей степени это относится к семьям, воспитывающим детей младшего школьного возраста. У родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста, также были проявлены негативные ожидания, связанные с поступлением ребенка в первый класс. Основными причинами, определяющими негативное отношение родителей к школе, выступают учебные перегрузки и авторитарный стиль педагогического руководства отдельных учителей, граничащий с предвзятым, по мнению родителей, отношением к их детям.

В то же время отсутствует единодушие родителей в выборе путей решения данных проблем. В состоявшемся обсуждении были представлены две полярно противоположные позиции: приложить своевременные усилия, чтобы определить ребенка к «хорошему» учителю, или полностью отказаться от образовательных услуг школы, используя ресурсы семейного и дистанционного обучения. Сторонники первой позиции аргументировали свой выбор тем, что в отрыве от школы их дети будут лишены условий для полноценной социализации. Кроме того, была проявлена еще более консервативная позиция некоторых родителей, суть которой можно выразить следующим образом: «Конечно, школа далека от того, что нужно моему ребенку, но попытка заменить ее чем-то другим может привести к непредсказуемым последствиям; поэтому пусть все будет так, как есть». Сторонники противоположной позиции в качестве аргументов приводили высказывания о том, что дистанционное обучение – это современный путь получения качественного образования, кроме того, это дает возможность защитить ребенка от

вреда, который неизбежно нанесет ему «обычная» школа. Эти суждения базировались как на собственном опыте получения дистанционного образования, так и на конкретных негативных примерах школьной жизни из опыта ребенка.

Весьма характерно, что и та и другая часть родителей практически не пыталась сформулировать конкретные требования к качеству образования, необходимого детям в их конкретной социальной ситуации развития. Небольшая часть присутствовавших родителей заявила о том, что они, в целом, удовлетворены результатами обучения своих детей в школе. Однако свою удовлетворенность они аргументировали исключительно формальными показателями школьной успеваемости своих детей. На вопрос модератора «можете ли Вы сказать, что в результате обучения в школе Ваши дети становятся более самостоятельными, и что развиваются их творческие способности?», эти родители затруднились дать положительный ответ.

В результате второго «погружения» было выявлено, что большинство родителей испытывают трудности с пониманием и интерпретацией личностных проявлений своего ребенка, часто склонны видеть в этих проявлениях просто шалость, либо свидетельство детской неопытности. В ходе обсуждения выяснилось, что эти родители не обладают специальными психологическими знаниями об особенностях развития детей разного возраста и содержании их возрастного «запроса к Культуре». Поэтому личностным проявлениям детей, которые зачастую получают негативную оценку родителей и других взрослых членов семьи, они предпочитают послушание, а ситуации непослушания воспринимают как неизбежные, объясняя их особенностями «трудного возраста».

Меньшая часть присутствовавших родителей заняла противоположную позицию, заявив, что «дети должны делать то, что им нравится и принимать важные решения самостоятельно». Однако при этом они затруднились охарактеризовать свою собственную роль в ситуации принятия ребенком такого решения, фактически проявив готовность к самоустранению от участия в проблемной ситуации. Характерно, что такое «делегирование полномочий» свойственно родителям, чьи дети уже достигли старшего подросткового и юношеского возраста, и ситуации, в которых они принимают самостоятельные решения, связаны, в основном, с выбором будущей профессии.

В ходе дискуссии также выяснилось, что сами родители признают свой опыт совместной творческой деятельности со своими детьми недостаточным и надеются на получение компетентной помощи от педагогов дополнительного образования. О необходимости и эффективности такой помощи, в первую очередь, заявили родители, имеющие опыт участия в работе детско-взрослых творческих объединений, созданных в ЦДО «Хоста» в рамках реализуемого инновационного проекта.

Этот опыт стал основанием для третьего «погружения». Участникам события в режиме онлайн были представлены интервью с бывшими выпускниками творческих объединений ЦДО «Хоста», в которых они рассказали о роли дополнительного образования в достижении ими социального успеха. После этого о своем социальном опыте, полученном в учреждении дополнительного образования, рассказали учащиеся и их родители. В ходе анализа этих выступлений было отмечено, что учащиеся, чьи родители не принимают участия в деятельности творческих объединений, ограничиваются общепринятыми высказываниями о том, что эти занятия интересны и полезны. Что же касается учащихся и их родителей, участвующих в реализации различных детско-взрослых проектов на базе творческих объединений ЦДО «Хоста», то их высказывания затрагивали не только достигну-

тые собственно образовательные результаты, но и позитивные изменения, произошедшие в детско-родительских отношениях в семье. Кроме того, выступавшие родители отмечали, что в ситуациях совместной деятельности со своими детьми они получили возможность увидеть в своем ребенке личностные качества и способности, которые не были заметны в обыденной жизни и в школе.

Выводы и обсуждения. Полученные в ходе образовательного события результаты позволили нам сделать следующие выводы.

Современная семья, ориентированная на получение детьми качественного образования, испытывает дефицит образовательных ресурсов, сфера которых в значительной мере ограничена обучением в школе. Внешние ресурсы используются эпизодически и бессистемно. В то же время большинство семей не удовлетворено результатами школьного обучения своих детей. В этой ситуации вопросы проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка мало отражаются в сознании родителей как проблемная область, требующая деятельностного участия семьи. В то же время интерес к внешним, «нешкольным» образовательным ресурсам (в первую очередь, к дистанционному образованию) проявляется у значительной части родителей. Однако лишь немногие из них готовы принять ответственность за выстраивание на этой основе индивидуальной образовательной траектории ребенка.

Главная трудность, с которой сталкиваются большинство родителей при попытках участия в решении проблем образования своих детей разного возраста, сопряжена с дефицитом возможностей понимания личностных проявлений ребенка и выстраивания с ним субъект-субъектных отношений в процессе совместной творческой деятельности. В свою очередь это препятствует успешному образовательному старту ребенка в семье, поскольку лишает его возможности творческого сотрудничества с родителями при освоении различных содержаний культуры. Таким образом, индивидуальная образовательная траектория ребенка изначально ориентирована на формальную образовательную среду школы, опыт освоения неформальных образовательных сред в процессе выстраивания этой траектории недостаточен для достижения значимых индивидуальных образовательных результатов.

Дополнительное образование обладает значительными, но не до конца реализованными возможностями оказания социально-педагогической поддержки семье в устранении этих дефицитов. В первую очередь, эти возможности связаны с организацией и сопровождением совместной творческой деятельности детей разного возраста и взрослых членов их семей. Однако для этого необходимо разработать и реализовать современные инновационные модели субъект-субъектного взаимодействия семьи и учреждения дополнительного образования, основанные на принятии ребенка как самодостаточного образовательного института. На решение этой проблемы будут направлены наши дальнейшие исследования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Асмолов А.Г. Гонки за будущим: образование как индустрия возможностей // Учительская газета. № 35(10688) от 29 августа 2017.
2. Власюк И.В. Научно-методическое обеспечение подготовки педагога к социально-педагогическому проектированию программ семейной политики // Педагогика, 2014. № 6(91). С. 33 – 37.
3. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. Спб.: Речь, 2004.

4. Игнатович В.К., Бондарев П.Б., Гребенникова В.М., Игнатович С.С., Курочкина В.Е. Образовательная самостоятельность старшеклассников: понятие, формирование, оценка, монография / под науч. ред. В.К. Игнатовича. Краснодар: Просвещение-Юг, 2017.
5. Игнатович В.К. Проблема становления семьи как субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка // Педагогика: вчера, сегодня, завтра. 2018. Т. 1., № 2. С. 7 – 12.
6. Кобизь Т.Н. Социально-педагогическая поддержка семьи как направление профессиональной деятельности социального педагога // Творческое наследие Э.В. Ильенкова и современность. 2016. № 2. С. 141 – 145.
7. Мид М. Культура и мир детства / пер. с англ. М.: Наука, 1988.
8. Розин В.М. Человек культурный. Введение в антропологию. М.: Издательство МПСИ, Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003.
9. Санникова А.И., Коробкова В.В. Эволюция идеи развития воспитательного потенциала семьи в открытом образовательном пространстве России конца XIX – начала XXI в.: историко-методологический аспект // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. №1. С. 56 – 61.
10. Ignatovich V.K., Ignatovich S.S. Socio-cultural foundation of students' choices individual educational route // European Journal of Contemporary Education. 2014. № 4 (10). С. 228 – 238.

REFERENCES

1. Asmolov A.G. Race for the future: education as an industry of opportunities. Teacher's newspaper. № 35(10688) from August 29, 2017. (In Russ)
2. Vlasyuk I.V. Scientific and methodological support of teacher training for social and pedagogical design of family policy programs. Pedagogy, 2014. № 6(91). P. 33 – 37. (In Russ)
3. Golovanova N.F. Socialization and education of the child. SPb.: Speech, 2004. (In Russ)
4. Ignatovich V.K., Bondarev P.B., Grebennikova V.M., Ignatovich S.S., Kurochkina V.E. Educational independence of high school students: concept, formation, evaluation, monograph / under scientific. ed. V.K. Ignatovich. Krasnodar: Education-South, 2017. (In Russ)
5. Ignatovich V.K. the Problem of family formation as a subject of designing an individual educational trajectory of a child. Pedagogy: yesterday, today, tomorrow. 2018. Vol.1., No. 2. PP. 7-12. (In Russ)
6. Kobiz T.N. Socio-pedagogical support of the family as a direction of professional activity of social pedagogue. Creative heritage of E.V. Ilyenkov and modernity. 2016. No. 2. PP. 141-145. (In Russ)
7. Mead M. Culture and world of childhood, translated from English. M.: Science, 1988. (In Russ)
8. Rosin V.M. Man cultural. Introduction to anthropology. M.: MPSI Publishing house, Voronezh: NGO "MODEK" publishing house, 2003. (In Russ)
9. Sannikova A.I., Korobkova V.V. Evolution of the idea of development of educational potential of the family in the open educational space of Russia in the late XIX – early XXI century: historical and methodological aspect. Society: sociology, psychology, pedagogy. 2016. No. 1. PP. 56-61. (In Russ)

10. Ignatovich V.K., Ignatovich S.S. Social-cultural foundation of students' choices individual educational route. *European Journal of Contemporary Education*. 2014. № 4 (10). PP. 228-238.

Информация об авторах: Гребенникова Вероника Михайловна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии, декан, факультет педагогики, психологии и коммуникативистики, Кубанский государственный университет
ORCID Id: 0000-0003-0705-7985
г. Краснодар, Россия
E-Mail: Vmgrebennikova@Mail.Ru

Игнатович Владлен Константинович, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии, факультет педагогики психологии и коммуникативистики, Кубанский государственный университет
г. Краснодар, Россия
SPIN-Kod: 3264-0984
ORCID Id: 0000-0002-1625-772X
Vign62@mail.ru

Игнатович Светлана Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, факультет педагогики психологии и коммуникативистики, Кубанский государственный университет
г. Краснодар, Россия
ORCID Id: 0000-0003-0479-6117
E-Mail: Ssign67@Mail.Ru

Чолакян Карина Д.
Центр дополнительного образования «Хоста»
г. Сочи, Россия
E-Mail: Cholakyan_Karina@Mail.Ru

Поступила: 07.06.2019
После доработки: 23.06.2019
Принята к публикации: 27.06.2019
Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about the authors: Veronika M. Grebennikova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Department of Pedagogy and Psychology, Dean, Faculty of Pedagogy, Psychology and Communication Studies, Kuban State University
ORCID Id: 0000-0003-0705-7985
Krasnodar. Russia
E-Mail: Vmgrebennikova@Mail.Ru

Vladlen K. Ignatovich, Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology,
Kuban State University,

Krasnodar, Russia
SPIN-Kod: 3264-0984
ORCID Id: 0000-0002-1625-772X
Vign62@Mail.Ru

Svetlana S. Ignatovich, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology,
Kuban State University
Krasnodar, Russia
ORCID Id: 0000-0003-0479-6117
Ssign67@Mail.Ru

Karina D. Cholakyan, Children's Additional Skills and Activities Municipal Training Center «Hosta»,
Sochi, Russia
E-Mail: Cholakyan_Karina@Mail.Ru

The Paper Was Submitted: 07.06.2019
Received After Reworking: 23.06.2019
Accepted For Publication: 27.06.2019
The authors have read and approved the final manuscript.

Теория и методика обучения и воспитания
Methods of training and education

УДК 37.022

Моисеев Александр Матвеевич

Московский городской педагогический университет

г. Москва, Россия

medvedik1@yandex.ru

**МОДЕЛЬ СИСТЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО НАСТАВНИЧЕСТВА
И МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ (НИМП) СТУДЕНТОВ
И МОЛОДЫХ УЧИТЕЛЕЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

Обучение наставниками начинающих педагогов с использованием цифровой среды выступает необходимым условием внедрения новых образовательных технологий, отвечающих трендам современной образовательной политики. Статья содержит Предложения к разработке цифровой Платформы Московского городского педагогического университета для дистанционного сопровождения молодых педагогов. В качестве *благополучателей Платформы выступают: Университет в целом и система образования г. Москвы в лице Департамента образования и науки.* Платформа как система должна быть реализована в виде веб-приложения. Основными элементами Платформы являются *пользователи и контент.* Зарегистрированные пользователи могут принадлежать к одной из следующих категорий с подкатегориями: Наставляемые (начинающие педагоги), наставники, организаторы наставничества. В статье раскрыты функции и задачи Платформы по отношению к целевым группам и подгруппам.

Ключевые слова: цифровая Платформа, дистанционное сопровождение, наставник, методическая поддержка, поддержка дистанционная, поддержка контактная, виртуальная поддержка студентов и начинающих педагогов, профессиональное взаимодействие, создание портала, программа педагогического образования, помогающая многоцелевая профессиональная деятельность, функционал виртуальной школы, целевые группы.

Для цитирования: Моисеев А.М. Модель системы дистанционного наставничества и методической поддержки (НИМП) студентов и молодых учителей в педагогическом университете. *Педагогика: вчера, сегодня, завтра.* 2019. Том. 2. № 3. С. 20-40.

Alexander M. Moiseev

Moscow City Pedagogical University

Moscow, Russia

medvedik1@yandex.ru

MODEL OF REMOTE MENTOR SYSTEM AND METHODOLOGICAL SUPPORT (MSaMS) FOR STUDENTS AND YOUNG TEACHERS AT A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Mentor training of novice teachers using the digital environment is a prerequisite for the introduction of new educational technologies that meet the trends of modern educational policy. The article contains proposals for the development of a digital platform of the Moscow City University for remote support of young teachers. The beneficiaries of the Platform are: the University as a whole and the educational system of Moscow represented by the Department of Education and Science. The platform as a system should be implemented as a web application. The main elements of the Platform are users and content. Registered users can belong to one of the following categories with subcategories: Instructees (beginner teachers), mentors, mentoring organizers. The article reveals the functions and tasks of the Platform in relation to target groups and subgroups.

Keywords: digital platform, remote support, mentor, methodological support, remote support, contact support, virtual support for students and novice teachers, professional interaction, portal creation, teacher education program that helps multi-purpose professional activity, virtual school functionality, target groups.

For citation: Moiseev A.M. Model of remote mentor system and methodical support (MSaMS) for students and young teachers at a pedagogical university. *Pedagogy yesterday, today, tomorrow*. 2019. Vol. 2. no. 3. PP. 20-40. (In Russ., abstr. in Engl.).

С учетом роста значимости дистанционной поддержки в работе по наставничеству и методической поддержке (далее – НИМП) и сопровождению выпускников нами были разработаны **исходные положения и установки** для создания портала или цифровой платформы Университета:

1. *Платформа должна быть предназначена для обеспечения и сопровождения процессов наставничества, методической (а также информационной, мотивационной и иной) поддержки молодых педагогов (в перспективе – возможно также студентов, обучающихся по программам педагогического образования), а также поддержки широкого круга лиц и организаций, так или иначе вовлекаемых в процесс наставничества, обеспечения профессионального взаимодействия между наставниками и молодыми педагогами, а также между самими начинающими педагогами.*

При этом важно понимать, что дистанционный, виртуальный характер наставнической поддержки на базе Платформы имеет *как существенные преимущества по сравнению с прямым и очным наставничеством* (широта охвата участников, сочетание взаимодействия в режимах оф-лайн и он-лайн, доступ в любое время к большим массивам информационных ресурсов, удобство выбора всеми участниками времени коммуникации и интересующих ресурсов, носителей информации (спикеров), возможность для основных пользователей общения с ши-

роким кругом наставников, возможность для наставников общения с широким кругом поддерживаемых лиц, снижение материальных и эмоциональных затрат и др.), так и *определенные ограничения* (проигрыш в степени «интимности» взаимодействия, обезличенность, сложность установления реальной духовной близости, сложность установления постоянных прямых и обратных связей и др.), что иногда вызывает принципиальные сомнения в корректности словосочетания «дистанционное наставничество».

Платформа частично может преодолеть эти ограничения, если будет в состоянии обеспечить персонализацию взаимодействия, взаимный подбор и встречу конкретных наставников и тех, кому они помогают, с последующим сопровождением их тесного взаимодействия в парах или малых группах, но решение этой задачи не является первым приоритетом при создании и запуске Платформы и является достаточно трудоемким, затратным.

В смысловом отношении центр тяжести при создании Платформы смещается с наставничества (если понимать его как сугубо интимный и требующий полного доверия и интенсивного личного общения между сторонами процесс) на методическую поддержку начинающих педагогов и обеспечение их взаимодействия между собой.

2. Создаваемая Платформа видится как *развивающаяся многофункциональная система, эффективно и оперативно удовлетворяющая изменяющиеся потребности* всех целевых групп (пользователей), обозначенных ниже, как в интересах самих пользователей, так и в интересах развития системы образования г. Москвы, достижения ее более высоких и надежных результатов.

3. Наставничество и методическая поддержка рассматриваются как *особый вид помогающей многоцелевой профессиональной деятельности, предполагающий активное с обеих сторон взаимодействие между субъектами поддержки и помощи, обобщенно называемыми Наставниками – и ее объектами, обобщенно называемыми получателями поддержки и помощи или Наставляемыми*. При постоянном характере поддержки с активными прямыми и обратными связями она выступает как *сопровождение профессиональной деятельности Наставляемых*.

4. *Значимыми особенностями и условиями эффективности наставничества и методической поддержки являются: недирективность, отсутствие нажима и давления со стороны Наставников, необходимость взаимного доверия и уважения между Наставниками и Наставляемыми, обязательность выявления и учета реальных потребностей, запросов, дефицитов, затруднений и проблем конкретных Наставляемых, определенная степень «интимности» взаимодействия, в которое не включены «посторонние лица», что предъявляет весьма высокие требования к личным и профессиональным качествам Наставников.*

На начальном этапе работы Платформы применимы простые способы отбора Наставников из числа научно-педагогических работников Университета, с учетом добровольности их участия. В перспективе станет более актуальной специальная работа по поиску, отбору и диагностике возможностей наставников, что уже сейчас предусмотрено в ТЗ в части Платформы.

5. Работа создаваемой Платформы включает в себя как процесс осуществления *виртуального дистанционного наставничества* (где в качестве коллективного наставника выступает сам Университет, его подразделения и специалисты),

так и *сопровождение процессов наставничества и методической поддержки в конкретных образовательных организациях, где Платформа оказывает помощь и поддержку наставникам, работающим в условиях прямых контактов с наставляемыми, в школах (а также – в органах управления образованием, профсоюзных организациях, работающих с молодыми педагогами, Советах молодых учителей и др.)*. Эти составляющие работы Платформы отражаются при определении целевых аудиторий и адресатов Платформы.

6. При создании Платформы важно учитывать *специфику ее назначения и связанные с ней следующие важные особенности*:

- многофункциональность и многозадачность Платформы (что наглядно проявляется при сопоставлении требуемого функционала Платформы с функционалом виртуальной школы);
- поликлиентность Платформы, значительное число целевых групп с разными интересами, ожиданиями, форматами участия;
- многовариантность и многоуровневость (разная глубина и интенсивность) вовлечения, участия и взаимодействия;
- добровольность, недирективность при желательности вовлечения широких целевых групп и оказания глубокого и действия влияния на личность и деятельность пользователей.

7. *Наставничество и методическая поддержка как в дистанционном, так и в контактном форматах, нацелены на содействие*:

- эффективному поиску работы и трудоустройству молодых педагогов в образовательных организациях г. Москвы (данный пункт представляется важным в условиях усложнения ситуации трудоустройства молодых специалистов на столичном рынке педагогического труда);
- развитию профессиональной мотивации начинающих педагогов;
- моральной поддержке начинающих педагогов в период профессионального становления, профилактике стрессов и профессионального выгорания;
- эффективной адаптации начинающих педагогов к профессиональной деятельности, конкретной образовательной организации, педагогическому коллективу и закреплению наставляемых в профессии;
- раскрытию и эффективному использованию профессионального потенциала наставляемых в процессе их работы в образовательной организации;
- профессиональному развитию и личностному росту наставляемых, обретению новых профессиональных компетентностей и мастерства;
- карьерному росту наставляемых.

8. В работе создаваемой Платформы сочетается *ориентация на дистанционное наставничество и методическую поддержку по отношению к широкому кругу лиц без персонификации* (в том числе – возможно при анонимности наставляемых) и *на дистанционное персонифицированное наставничество и методическую поддержку с обеспечением постоянного взаимодействия конкретных наставников с конкретными наставляемыми*.

При персонифицированном наставничестве актуализируется задача подбора наставников для конкретных наставляемых, которая, как сказано выше – не

является критически важной и первоочередной для развертывания работы Платформы.

9. Наряду с процессом наставничества и методической поддержки начинающих педагогов, Платформой в рамках ТЗ на данную НИР обеспечивается процесс профессионального взаимодействия между самими начинающими педагогами.

10. Работа Платформы должна охватывать все этапы жизненных циклов этих процессов: для процесса наставничества и методической поддержки – поиск и привлечение потенциальных объектов наставничества и поддержки, поиск потенциальных субъектов наставничества и поддержки, организация события их встречи, взаимный выбор наставников и «наставляемых», организация постоянного взаимодействия, коммуникации между ними; для процесса профессионального взаимодействия между начинающими педагогами – поиск партнеров для взаимодействия, организация постоянного взаимодействия, коммуникации между ними.

11. Разработка функциональных возможностей и сервисов Платформы опирается на учет выявленных или предполагаемых потребностей целевых групп, учет имеющихся программных решений, релевантных теме и задачам НИР и Платформы, разработку и создание (при необходимости и по возможности) новых решений.

12. Разработка требований (предложений) к разработчикам Платформы предполагает формулирование требований разных уровней: 1) первоочередных обязательных требований; 2) обязательных требований, реализуемых не в первую очередь; 3) необязательных (но желательных) требований, реализуемых по мере возможностей.

13. Разработка Платформы ориентируется на расширяющийся охват целевых групп, что, в частности, предполагает постоянную работу по поиску и привлечению новых потенциальных наставляемых, наставников, организаторов наставничества.

14. В качестве дистанционного субъекта наставничества и поддержки, наряду с выделяемыми ниже группами наставников как физических лиц, выступает и сама Платформа, в лице своих операторов (администраторов, контент-менеджеров, субъектов сопровождения).

Целевые группы (пользователи) Платформы:

Работа Платформы ориентируется на следующие укрупненные группы пользователей:

Группа 1. «Наставляемые» – основные пользователи Платформы, которым со стороны Платформы оказывается наставническая и методическая поддержка.

«Наставляемые» используют ресурсы и сервисы Платформы в широком диапазоне – от эпизодических посещений и просмотра отдельных материалов – до постоянного углубленного самообразования и получения поддержки, вплоть до прохождения образовательных программ с получением удостоверений, возможен поиск и подбор индивидуальных Наставников.

Группа 2. «Наставники» – пользователи Платформы, участвующие в оказании наставнической и методической поддержки и могущие получать от Платформы помощь и поддержку в этой работе.

«Наставники» используют Платформу для поиска наставляемых, коммуникации с наставляемыми, ведения образовательной, просветительской, консультативной, наставнической деятельности, а также для получения помощи и поддержки в своей наставнической работе, развитии соответствующих компетентностей.

Группа 3. «Организаторы наставничества» – пользователи Платформы, организующие процессы наставнической и методической поддержки, не участвуя непосредственно в ее оказании, могущие получать от Платформы помощь и поддержку в своей работе.

«Организаторы наставничества» используют Платформу для решения задач организации наставничества и методической поддержки, коммуникации с наставниками и наставляемыми, оказания им помощи и поддержки, а также для получения помощи и поддержки в своей организаторской работе, развитии соответствующих компетентностей.

Группа 4. «Операторы Платформы» – главные субъекты Платформы и ее пользователи, решающие с ее помощью общие задачи оказания наставнической и методической поддержки начинающим педагогам, поддержки наставников и организаторов наставничества, взаимодействия и коммуникации всех целевых групп Платформы.

В состав группы 1 «Наставляемые» входят:

1.1. *Начинающие педагоги (стаж работы от 0 до 3 лет), выпускники Университета (а в перспективе – и других вузов), работающие в образовательных организациях г. Москвы (а в перспективе – и других регионов России), а также выпускники Университета, ищущие работу в образовательных организациях г. Москвы (а в перспективе – и других регионов России).* Потенциальный количественный состав данной подгруппы до 1000 человек.

1.2. *Другие начинающие педагоги (стаж работы от 0 до 3 лет), работающие в образовательных организациях г. Москвы (а в перспективе – и других регионов России) – в том числе те, с кем работают некоторые Наставники, участвующие в работе Платформы (см. ниже подгруппу 2.3).*

Главной целевой группой пользователей Платформы в целом выступает группа 1.1.

В состав группы 2 «Наставники» входят:

2.1. *Дистанционные наставники из числа сотрудников Университета – подразделения и специалисты, непосредственно осуществляющие с помощью Платформы процессы дистанционного наставничества и методической поддержки по отношению к начинающим педагогам, завершившим процесс обучения.*

Дистанционные наставники являются прежде всего важными субъектами Платформы – разработчиками и поставщиками нового контента для Платформы и активно привлекаются Операторами Платформы и организаторами наставничества к непосредственной активной и интерактивной дистанцион-

ной работе с наставляемыми с помощью ресурсов Платформы в он-лайн и оф-лайн режиме.

Состав этой подгруппы формируется путем поиска и приглашения со стороны Операторов Платформы, а также путем специального автоматизируемого подбора персональных наставников для разных наставляемых.

2.2. *Внешние дистанционные наставники, не являющиеся сотрудниками Университета* – лица, непосредственно осуществляющие с помощью Платформы процессы наставничества и методической поддержки по отношению к начинающим педагогам. Привлекаются к работе Операторами Платформы.

Состав этой подгруппы формируется тем же путем, что и предыдущей.

2.3. *Наставники, работающие с начинающими педагогами вне Университета* – подразделения и специалисты, работающие в образовательных организациях и других структурах, и непосредственно осуществляющие с помощью Платформы процессы внутреннего наставничества и методической поддержки начинающих педагогов в очном режиме.

Наставники этой подгруппы выступают как пользователи Платформы, получатели и потребители ее материалов и рекомендаций, а также могут содействовать развитию Платформы через активные обратные связи и предложения по улучшению контента и работы Платформы.

При этом наставляемых, поддерживаемых наставниками этой подгруппы было бы желательно включать в состав пользователей Платформы.

В состав группы 3 «Организаторы Наставничества» входят:

3.1. *Организаторы дистанционного наставничества и методической поддержки из числа сотрудников Университета* – подразделения и специалисты, организующие процессы дистанционного наставничества и методической поддержки по отношению к начинающим педагогам, завершившим процесс обучения, привлекающие к работе наставников подгруппы 2.1.

3.2. *Организаторы наставничества и методической поддержки вне Университета* – руководители образовательных организаций, сотрудники образовательных организаций, ответственные за организацию наставничества, представители профсоюзов, Советов молодых учителей, организующие с помощью Платформы и при ее методическом и информационном сопровождении процессы наставничества и методической поддержки по отношению к начинающим педагогам.

Участники этой подгруппы могут рассматриваться как субъекты привлечения к участию в работе Платформы дополнительных Наставляемых и наставников.

В состав группы 4 «Операторы Платформы» входят:

4.1. *Операторы по контенту Платформы* – организаторы разработки и содержательного наполнения создаваемой Платформы, ее развития, контент-менеджеры.

Операторы этой подгруппы используют Платформу как важнейший инструмент решения задач наставничества и методической поддержки.

4.2. *Разработчики, администраторы Платформы и группа ее технического сопровождения* – подразделения и специалисты обеспечивающие создание и за-

пуск Платформы и ее дальнейшее сервисное обслуживание, техническую поддержку и развитие.

Обе выделенные подгруппы Операторов Платформы работают в постоянном взаимодействии.

В качестве благополучателей Платформы выступают: Университет в целом и система образования г. Москвы в лице Департамента образования и науки как получатели позитивных результатов и эффектов от работы Платформы и потенциальные заказчики на проводимые Платформой работы.

Платформа для подбора наставника и организации процесса взаимодействия наставника и обучающегося, методической поддержки, а также профессионального взаимодействия начинающих педагогов ОО города Москвы должна быть реализована в виде веб-приложения, доступного через сеть Интернет.

Основными элементами Платформы являются *пользователи и контент*.

Платформа должна иметь возможность обеспечивать разграничение прав разных целевых групп-пользователей (список групп см. выше) для доступа к разному контенту и функционалу.

Пользователи обладают различными правами в рамках системы и подразделяются на незарегистрированных и зарегистрированных.

Зарегистрированные пользователи могут принадлежать к одной из следующих категорий с подкатегориями (подробнее обозначены выше):

Наставляемые (начинающие педагоги).

Наставники.

Организаторы наставничества.

Каждый зарегистрированный пользователь должен иметь личный кабинет, в котором должна быть доступна общая информация о нем.

Кроме того:

В личном кабинете наставляемого должна быть представлена информация о:

- выбранном формате участия,
- наличии или отсутствии персональных наставников, при их наличии – данные о наставниках,
- профессиональных дефицитах, затруднениях, проблемах,
- потребностях в наставнической и методической поддержке,
- конкретных запросах и вопросах по теме Платформы,
- пожеланиях к потенциальным наставникам,
- участии в различных активностях на Платформе,
- курсах, связанные с пользователем, и полученные сертификаты (в случае, если пользователь является слушателем),

В личном кабинете наставника должна быть представлена информация о:

- наличии или отсутствии персонального прикрепления к наставляемым, при его наличии – данные о наставляемых,
- профессиональной квалификации, интересах и возможностях в связи с наставничеством и методической поддержкой,
- темах и проблемах, по которым специалист может выступить в качестве наставника,

- пожеланиях к подбору наставляемых,
- потребностях в повышении компетентности как наставника.

В личном кабинете организатора наставничества должна быть представлена информация о:

- сфере деятельности,
- готовности к организации наставничества.

Для пользователей с правами Операторов Платформы должен быть доступен раздел аналитики, а также разделы поддержки Платформы.

Права зарегистрированных и незарегистрированных пользователей.

Незарегистрированным пользователям доступны только следующие функции и возможности:

- знакомство с каталогом имеющихся ресурсов.

Для доступа к остальному функционалу пользователю необходимо зарегистрироваться.

Функции и задачи Платформы по отношению к выделенным целевым группам и подгруппам обозначены ниже в таблице 25 (См.)

Таблица 25 – Функции и задачи Платформы по отношению к выделенным целевым группам и подгруппам

№	Функции и задачи Платформы по отношению к целевым группам и подгруппам	Выводы для сценария и разработчиков Платформы
Группа 1. Наставляемые		
<i>Подгруппа 1.1.</i> Начинающие педагоги (стаж работы от 0 до 3 лет), выпускники Университета (а в перспективе – и других вузов), работающие в образовательных организациях г. Москвы (а в перспективе – и других регионах России), а также выпускники Университета, ищущие работу в образовательных организациях г.Москвы (а в перспективе – и других регионов России)		
<i>Подгруппа 1.2.</i> Другие начинающие педагоги (стаж работы от 0 до 3 лет), работающие в образовательных организациях г. Москвы		
1.	Выделение на Платформе пространства для молодых педагогов	Разделение этого пространства по стажу на два блока – 1) первый год работы (стаж от 0 до 1 года), 2) второй и третий годы работы (стаж больше 1 и до 3 лет)
2.	Привлечение, регистрация, ведение учета, базы данных Наставляемых	Режим регистрации, учет, статистика, личные кабинеты
3.	Информирование, осведомление по широкому кругу профессионально значимых тем и проблем, приглашения на события и мероприятия	Наличие и постоянное обновление информационной ленты

4.	Содействие самообразованию, расширению профессиональной эрудиции и кругозора	Наличие и постоянное пополнение файлохранилища (репозитория ¹)
5.	Информирование о лучших практиках, передовом опыте	В репозитории
6.	Помощь в трудоустройстве (для ищущих работу)	Отдельное пространство для ищущих работу в образовании, возможно: – тесты для самодиагностики, форматы резюме, – советы специалистов по HR возможны: – ссылки на специализированные ресурсы
7.	Стимулирование задавания вопросов, ответы на вопросы	Форма: Задать вопрос
8.	Ответы на самые актуальные вопросы	Пространство для публикации ответов на часто задаваемые вопросы
9.	Подбор персонального наставника (Наставников)	ПО для автоматизации такого подбора
10.	Обеспечение прямого взаимодействия с персональным наставником	Сервис видеозвонков
11.	Организация обсуждений, дискуссий, включение в них	Пространство для обсуждений, дискуссий, форумы, темы, чаты, комментарии
12.	Общее стимулирование и сопровождение профессионального развития	Выделение соответствующей рубрики и пространства – репозиторий
13.	Стимулирование и сопровождение профессионального развития начинающих педагогов с разным стажем (первый год работы, второй и третий годы работы)	Рекомендации в общем доступе, по стажевым группам – репозиторий
14.	Персонифицированное стимулирование и сопровождение профессионального развития	Рекомендации в личном кабинете
15.	Содействие в самодиагностике и самооценке дефицитов, затруднений, уровня профессиональных компетенций и квалификации	Формы для прохождения самодиагностики и самооценки он-лайн Оф-лайн опросы – в перспективе
16.	Содействие в объективной внешней диагностике и оценке дефицитов, затруднений, уровня профессиональных компетенций и квалификации	Формы для прохождения объективной внешней диагностики и оценки он-лайн – в перспективе
17.	Вовлечение в профессиональные конкурсы и соревнования	Информация о конкурсах на стартовой странице

¹ Его состав рассмотрен ниже

18.	Вовлечение в проекты и исследования	Информация на стартовой странице
19.	Проведение обучающих мероприятий, семинаров, мастер-классов, вебинаров	Программные возможности по типу вебинаров, видеоконференцсвязи – платформа для вебинаров
20.	Проведение конференций	Программные возможности – ВКС
21.	Проведение сетевых опросов	Формы для опросов, голосовалки
22.	Навигация по хранилищу файлов Платформы (репозиторию)	Навигация по хранилищу файлов Платформы (репозиторию)
23.	Обеспечение прямого и опосредствованного взаимодействия с Наставниками (функция посредника)	См. п.11
24.	Обеспечение взаимодействия Наставляемого с другими начинающими педагогами	См. п.11
25.	Организация профессионально значимых событий и мероприятий	В перспективе
26.	Обеспечение дистанционного или очно-заочного прохождения программ повышения квалификации с выдачей документов (функции виртуальной школы) ¹	Виртуальная школа – в перспективе
Группа 2. Наставники		
<i>Подгруппа 2.1.</i>		
Дистанционные наставники из числа сотрудников		
1.	Выделение на Платформе пространства для наставников	Выделение на Платформе пространства для наставников этой группы
2.	Поиск, привлечение, регистрация, ведение учета, базы данных наставников	Режим регистрации, учет, статистика, личные кабинеты
3.	Подбор потенциальных наставляемых для персонального наставничества	По мере возможностей
4.	Обеспечение прямого взаимодействия персонального Наставника с Наставляемыми	Аналог Скайпа
5.	Стимулирование разработки контента для Платформы, проведения для наставляемых различных занятий (вебинары), консультаций, ведения блогов	Учет вклада, статистика
<i>Подгруппа 2.2.</i>		
Внешние дистанционные наставники, не являющиеся сотрудниками Университета		
1.	Возможность обращения к данной целевой группе	Выделение на Платформе пространства для Наставников этой группы

¹ Данный пункт может быть реализован в перспективе

2.	Поиск, привлечение, регистрация, ведение учета, базы данных наставников	Режим регистрации, учет, статистика, личные кабинеты
3.	Стимулирование разработки контента для Платформы, проведения для наставляемых различных занятий (вебинары), консультаций, ведения блогов	Учет вклада, статистика
<i>Подгруппа 2.3.</i>		
Наставники, работающие с начинающими педагогами вне Университета		
1.	Возможность обращения к данной целевой группе	Выделение на Платформе пространства для наставников
2.	Поиск, привлечение, регистрация, ведение учета, базы данных наставников	Режим регистрации, учет, статистика, личные кабинеты
3.	Выдача рекомендаций, касающихся сущности и задач наставничества и методической поддержки, методов этой деятельности, лучших практики и типичных недостатков	Репозиторий
4.	Выдача рекомендаций, касающихся требований и пожеланий к личным качествам наставников	Репозиторий
5.	Выдача рекомендаций, касающихся требований и пожеланий к работе наставников с наставляемыми	Репозиторий
6.	Выдача рекомендаций, касающихся требований и пожеланий к развитию компетенций наставников и их личных качеств	Репозиторий
7.	Стимулирование включения наставляемых данных наставников в число пользователей Платформы	Обращения на стартовой странице
8.	Стимулирование разработки контента для Платформы, проведения для наставляемых различных занятий (вебинары), консультаций, ведения блогов (по желанию Наставников)	Учет вклада, статистика
Группа 3. «Организаторы наставничества»		
<i>Подгруппа 3.1.</i>		
Организаторы дистанционного наставничества и методической поддержки из числа сотрудников Университета		
1.	Выделение на Платформе пространства для Организаторов наставничества	Выделение на Платформе пространства для этой группы Организаторов наставничества
2.	Поиск, привлечение, регистрация, ведение учета, базы данных Организаторов наставничества	Режим регистрации, учет, статистика, личные кабинеты
3.	Информирование о назначении и задачах Платформы, целевых группах, возможностях участия в работе Платформы	Репозиторий

4.	Выдача рекомендаций, касающихся сущности и задач наставничества и методической поддержки, методов этой деятельности, лучших практик и типичных недостатков, а также процессов организации Наставничества (в случае необходимости)	Репозиторий
5.	Выдача рекомендаций, касающихся требований и пожеланий к личным качествам наставников и организаторов наставничества (в случае необходимости)	Репозиторий
6.	Выдача рекомендаций, касающихся требований и пожеланий к работе наставников с наставляемыми, а также организаторов наставничества – с наставниками (в случае необходимости)	Репозиторий
7.	Выдача рекомендаций, касающихся требований и пожеланий к развитию компетенций наставников и их личных качеств, а также организаторов наставничества (в случае необходимости)	Репозиторий
8.	Стимулирование разработки контента для Платформы, проведения для наставников и других организаторов наставничества различных занятий (вебинары), консультаций, ведения блогов	Учет вклада, статистика
<i>Подгруппа 3.2.</i>		
Организаторы наставничества и методической поддержки вне Университета		
1.	Выделение на Платформе пространства для организаторов наставничества	Выделение на Платформе пространства для этой группы организаторов наставничества
2.	Поиск, привлечение, регистрация, ведение учета, базы данных организаторов наставничества	Режим регистрации, учет, статистика, личные кабинеты
3.	Выдача рекомендаций, касающихся сущности и задач наставничества и методической поддержки, методов этой деятельности, лучших практики и типичных недостатков, а также процессов организации наставничества	Репозиторий
4.	Выдача рекомендаций, касающихся требований и пожеланий к личным качествам наставников и организаторов наставничества	Репозиторий
5.	Выдача рекомендаций, касающихся требований и пожеланий к работе наставников с наставляемыми, а также организаторов наставничества – с наставниками	Репозиторий

6.	Выдача рекомендаций, касающихся требований и пожеланий к развитию компетенций Наставников и их личных качеств, а также организаторов наставничества	Репозиторий
7.	Стимулирование разработки контента для Платформы, проведения для наставников и других организаторов наставничества различных занятий (вебинары), консультаций, ведения блогов (по желанию)	Учет вклада, статистика
Группа 4. «Операторы Платформы»		
1.	Получение и анализ данных, статистики Платформы	Доступ, инструкции пользователям этой группы
2.	Возможность проведения опросов, исследований	Голосовалки, формы для опросов
3.	Сбор предложений и пожеланий по совершенствованию Платформы и ее работы	Формы для сбора предложений

Статистика и аналитика по Платформе. Обеспечивается возможность учета и хранения информации по посещаемости Платформы разными пользователями и их активностям на Платформе (задаваемые вопросы, реплики, комментарии). Все данные должны быть доступны Операторам Платформы.

Хранилище файлов и ссылок (репозиторий) Платформы, доступ к репозиторию. Платформа имеет постоянно пополняемый репозиторий, включающий:

- текстовые материалы (шортриды, лонгриды, полнотекстовые книги, статьи);

- графические файлы;

- аудиофайлы;

- видеофайлы;

- ссылки на сетевые материалы.

Представленный состав репозитория не является исчерпывающим.

Новые поступления репозитория анонсируются на стартовой странице Платформы.

Обеспечивается возможность комментирования материалов зарегистрированными пользователями, участия в обсуждении Операторов Платформы.

Обеспечивается ведение статистики просмотров и комментариев по материалам.

Непросматриваемые материалы переводятся в архив.

По характеру доступа материалы репозитория делятся на:

- материалы общего доступа;

- материалы, доступные только для конкретных категорий и подкатегорий пользователей.

Операторам Платформы доступны все разделы репозитория.

Репозиторий для наставляемых включает в себя:

Рекомендации наставляемым, как выбрать наставника и как работать, взаимодействовать с ним.

Рекомендации организаторам наставничества и наставникам вне Университета по определению и прикреплению наставников, постановке задач, определению ответственности и работе с наставляемыми.

Инструментарий самодиагностики и инструкции по ее проведению.

Возможность пройти самодиагностику на Платформе (по желанию – с гарантией доступности результатов только конкретному участнику).

Информация по блокам:

Специфика «входных» и повседневных требований образовательных организаций г. Москвы к начинающим педагогам.

Специфика условий работы и оплаты труда в образовательных организациях г. Москвы.

Адаптация к системе управления.

Адаптация к организационной культуре, укладу жизни ОО, коллективу, коллегам.

Адаптация к профессиональной деятельности, объемам нагрузки.

Адаптация к различным группам учащихся.

Адаптация к родителям.

Преодоление «стресса первого года работы».

Информация для дистанционной поддержки работы начинающих педагогов с обучающимися в процессе обучения:

Разработка рабочих учебных программ.

Подготовка к учебным занятиям.

Современные требования к системе занятий и отдельным занятиям.

Управление классом, группой, дисциплина в классе, класс-менеджмент.

Целеполагание в обучении.

Обеспечение достижения результатов, предусмотренных ФГОС ОО.

Организация учебной деятельности учащихся.

Методы и средства обучения.

Формы обучения.

Технологии обучения.

Микроусловия взаимодействия педагогов с учащимися на занятиях.

Самоанализ учебных занятий.

Информация для дистанционной поддержки работы начинающих педагогов с обучающимися в процессе внеурочной, внеклассной, внешкольной работы.

Информация для дистанционной поддержки взаимодействия начинающих педагогов с другими педагогами, участия в рабочих группах, командах.

Информация для дистанционной поддержки работы начинающих педагогов с родителями обучающихся.

Информация для дистанционной поддержки работы начинающих педагогов в работе над собой по профессиональному саморазвитию и личностному росту, обретению новых профессиональных компетентностей и мастерства, включая самообразование.

Информация для дистанционной поддержки работы начинающих педагогов по выстраиванию профессиональной карьеры.

Информация об актуальных трендах образовательной политики, проблемах развития образования, школы.

Организация публикаций, обсуждений и дискуссий на Платформе.

Информация об образовательных ресурсах г. Москвы.

Информация об опыте использования ресурсов г. Москвы и рекомендации на основе этого опыта по улучшению использования этих ресурсов.

Инструментарий внешней объективной оценки.

Возможность пройти такую оценку на Платформе (по желанию – с гарантией доступности результатов только конкретному участнику оценки).

Информация о проведении профессиональных конкурсов и соревнований в Университете и за его пределами.

Организация профессиональных конкурсов и соревнований на Платформе.

Информация об актуальных темах проектов, ведущихся исследованиях.

Организация совместной поисковой, исследовательской, проектной, инновационной деятельности на Платформе.

Организация профессионального взаимодействия и общения по принципу «равный-с равным» при фасилитирующей роли Платформы.

Репозиторий для наставников включает в себя:

Рекомендации в помощь наставникам.

Репозиторий для организаторов наставничества включает в себя:

Рекомендации в помощь организаторам наставничества.

Обеспечивается возможность оперативного пополнения репозитория.

Запуск Платформы и обеспечение ее устойчивого развития. Поддержание Платформы в работоспособном состоянии и ее дальнейшее развитие после запуска (который должен произойти не позднее лета 2019 г.) предполагают:

1. Постоянное взаимодействие между Операторами Платформы, закрепление ответственных за ее сопровождение.

2. Продолжение НИР в 2019/2020 г. при получении госзадания.

В качестве условий эффективности дистанционной поддержки и сопровождения молодых педагогов, выпускников МГПУ можно обозначить следующие условия:

1. Запуск, информационное продвижение и постоянное пополнение контента цифровой платформы (портала) «МГПУ – твой наставник».

2. Решение вопроса об обеспечении работы операторов Платформы, привлечения внутренних и внешних наставников.

3. Поддержка платформы (портала) со стороны руководства городской системы образования.

4. Информационное продвижение цифровой платформы (портала) «МГПУ – твой наставник», привлечение, удержание и расширение целевой аудитории: молодых педагогов, наставников, организаторов наставничества.

5. Оперативный мониторинг посещаемости цифровой платформы (портала) и активности целевой аудитории, внесение корректирующих изменений.

6. Общая активизация очной и дистанционной работы Университета с организаторами наставничества и наставниками в образовательных организациях г. Москвы.

Таким образом, при реализации в ходе данной НИР идеи создания инновационной интерактивной среды для наставничества и методической поддержки молодых учителей будут созданы принципиально новые возможности для осуществления НИМП.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авраамова Е.М., Клячко Т.Л., Логинов Д.М., Токарева Г.С. Эффективность школьного образования: позиция учителей / под ред. Т.Л. Клячко. М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2017. 80 с.
2. Айгунова О.А., Вачкова С.Н., Реморенко И.М., Семёнов А.Л., Тимонова Е.Н. Оценка профессиональной деятельности учителя в соответствии с профессиональным стандартом педагога. // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология», 2017, № 2(40), С. 8 – 23.
3. Андрущенко Т.Ю., Аржаных Е.В., Виноградов В.Л., Минюрова С.А., Федюкин И.Н., Федоров А.А. Проблемы профессиональной адаптации молодых педагогов // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2017. Том 9. № 2. С. 1 – 16. doi:10.17759/psyedu.2017090201.
4. Аржаных Е.В. Роль института наставничества в профессиональном становлении молодых педагогов // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 4. С. 27 – 37 doi: 10.17759/pse.2017220405
5. Ведерникова Л.В. Подготовка педагога как творческого профессионала – Ишим: Издательство: ИГПИ им П. П.Ершова – 2006, 109 с.
6. Вершловский С.Г. Учитель-методист – наставник стажера: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 2003, 210 с.
7. Дидаскология // Пед. энциклопедический словарь. М., 2003. С. 71.
8. Драки в школах: кто виноват и что делать? [Электронный ресурс] // ВЦИОМ. – №3922 от 03 апреля 2019. – Режим доступа: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=9636>
9. Дубицкая Е.А. Развитие идей дидаскологии в современной профессиографии. // Педагогика и психология образования, Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология» 2016, № 1. – С.5-14; <https://docplayer.ru/44500391-1aaaaiaeea-e-ineoieiaess-iadaciaaiess.html>
10. Дудина Е.А. Наставничество как особый вид педагогической деятельности: сущностные характеристики и структура // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. Том 7. № 5. С. 25 – 36. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1705.02>
11. Игонина М.В. Почему молодые учителя отказываются работать в школе // Педагогика. 2008. № 7. С. 66 – 71.
12. Кириллова И.О. Наставничество: модный тренд или осознанная необходимость? // Научно-педагогическое обозрение. 2017. № 4. Том 18. С. 75 – 80. https://elibrary.ru/download/elibrary_30554465_52890298.pdf (дата обращения 1.04.2019)
13. Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций (утв. Правительством РФ 28 мая 2014 г. N 3241п-П8) [электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70616270/>.
14. Константиновский Д.Л., Пинская М.А., Звягинцев Р.С. Профессиональное самочувствие учителей: от энтузиазма до выгорания // Социологические исследования. 2019. Том 10. № -22. С. 14-25. DOI: 10.31857/S013216250004949-6
15. Концепция «Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций» // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 5 – 10. [электронный ре-

- сурс] http://psyjournals.ru/files/71559/pno_3_2014_doc1.pdf (дата обращения 1.04.2019).
16. Круглова И.В. Наставничество в повышении профессиональной компетентности молодого учителя // Педагогическое образование и наука. 2007. № 1. С. 25 – 28. <https://elibrary.ru/item.asp?id=9454100>
 17. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. 2014. Том 19. № 3. С. 105 – 126. <https://elibrary.ru/item.asp?id=22413090>
 18. Марголис А.А., Новикова Е.М. Социальный контекст внедрения национальной системы учительского роста в России: информированность и отношение учителей // Психологическая наука и образование. 2017. Том 22. № 4. С. 10 – 21. <https://elibrary.ru/item.asp?id=30362921>
 19. Марийчук Е.О. Социально-психологические факторы профессионального выгорания молодых специалистов педагогических профессий // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 1. С. 1 – 10. doi: 10.17759 / psyedu.2016080101
 20. Маркарьян Т.Г. Школа, ребенок и учитель педагогика и дидактика. 2-е изд. испр. и доп. Ростов-н/Д.; Краснодар, 1925.
 21. Модель аттестации учителей на основе использования единых федеральных оценочных материалов. ПРОЕКТ «Создание и внедрение модели аттестации педагогических работников на основе оценки их квалификации в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога и федеральных государственных образовательных стандартов общего образования». Презентация. МГППУ. 2018. [электронный ресурс] <http://xn--e1aofx.xn--p1ai/materials/Model.pdf> (дата обращения 11.12.2018).
 22. Наставничество как институт профессионального становления молодых педагогов [Текст]: описание системы работы / Н.Л. Лабунская, Н.П. Максимова, В. И. Наумова, Е.П. Никонова. – ГБОУ СПО Кузнецкий техникум сервиса и дизайна им. Волкова В.А. – Новокузнецк: Изд-во «ГБОУ СПО КузТСиД», 2015. – 89 с.
 23. Научная школа академика РАО, доктора педагогических наук, профессора Виталия Александровича Сластёнина «Личностно-ориентированное профессиональное образование» // Развитие личности. 2008. № 2. С. 8-19. <https://elibrary.ru/item.asp?id=12969705>
 24. Организации, осуществляющие подготовку по образовательным программам (форма ОО-1) [электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://eis.mon.gov.ru>. – Загл. с экрана.
 25. Осашина О.Ю. Деятельность руководства школы по адаптации молодых учителей // Молодой ученый. – 2016. – №17. – С. 144 – 147. URL:<https://moluch.ru/archive/121/33412/> (дата обращения: 23.10.2018).
 26. Отчет по результатам международного исследования учительского корпуса по вопросам преподавания и обучения TALIS-2018 (Teaching And Learning International Survey). Часть 1. Непрерывное обучение учителей и директоров школ. М.: ФИОКО, 2019. 41 с.
 27. Игнатович В.К., Игнатович С.С., Гребенникова В.М., Бондарев П.Б. Проектирование индивидуального образовательного маршрута: проблема готовности субъекта. монография. М: Ритм. 2015. -144с. ISBN 978-5-98422-279-2

REFERENCES

1. Avraamova E.M., Klyachko T.L., Loginov D.M., Tokareva G.S. the Effectiveness of school education: the position of teachers / ed. M.: Publishing house "Delo" Ranepa, 2017. 80 p. (In Russ)
2. Aygunova O.A., Vachkova S.N., Remorenko I.M., Semyonov A.L., Timonova E.N. Evaluation of Professional Activity of a Teacher in Accordance with the Professional Standard of the Teacher. Bulletin of Moscow state Pedagogical University. Series "Pedagogy and Psychology", 2017, № 2(40), PP. 8-23. (In Russ)
3. Andrushchenko T.Y., Arzhanykh E.V., Vinogradov V.L., Minyurova S.A., Fedekin I.N., Fedorov A.A. Issues of Professional Adaptation in Young Teachers. Psihologopedagogičeskie issledovaniâ = Psychological-Educational Studies, 2017. Vol. 9, no. 2, pp. 1-16. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/psyedu.2017090201.
4. Arzhanykh E.V. Role of Mentoring System in Professional Development of Entry-Level Teachers. Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education, 2017, vol. 22, no. 4, PP. 27-37. doi: 10.17759/pse.2017220405 (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Vedernikova L.V. Teacher Training as a creative professional-Ishim: Publisher: p.p. Ershov IGPI-2006, 109 p. (In Russ)
6. Weslowski S.G. Teacher-methodologist – mentor Intern: teacher's Book. M.: Education, 2003, 210 p. (In Russ)
7. Didaskalou. Ped. encyclopaedic dictionary. M., 2003. 71p. (In Russ)
8. Fights in schools: who is to blame and what to do? VTSIOM. No. 3922 03 April 2019. Available at: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=9636>(In Russ)
9. Dubicki E.A. The development of ideas didaskaloi in modern professiographic. Pedagogy and psychology of education, 2016. No. 1. PP.5-14; (In Russ) Available at: <https://docplayer.ru/44500391-laaaaiaeea-e-ineoieiaess-iadaciaaieess.html>
10. Dudina E.A. Mentoring as an educational activity: Essential characteristics and structure. Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin, 2017, vol. 7, no. 5, pp. 25-36. (In Russ) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1705.02>
11. Igonina M.V. Why do young teachers refuse to work in schools? Pedagogy. 2008. No. 7. PP. 66 – 71. (In Russ)
12. Kirillova I.O. Mentoring: fashion trend or perceived need? Scientific and pedagogical review. 2017. No. 4. Volume 18. PP. 75 – 80. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_30554465_52890298.pdf (accessed 1.04.2019) (In Russ)
13. Comprehensive program to improve the professional level of teachers of educational institutions (approved. The government of the Russian Federation on may 28, 2014 N 3241p-P8). (In Russ) Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70616270/>.
14. Konstantinovskiy D.L., Pinskaya M.A., Zvyagintsev R.S. professional well-being of teachers: from enthusiasm to burnout. Sociological researches. 2019. No. 5. PP. 14 – 25. DOI: 10.31857/S013216250004949-6 (In Russ)
15. The concept of «Comprehensive program to improve the professional level of teachers of educational institutions». Psychological science and education. 2014. Vol. 19. No. 3. PP. 5 – 10. (In Russ) Available at: http://psyjournals.ru/files/71559/pno_3_2014_doc1.pdf (accessed 1.04.2019).
16. Kruglova I.V. Tuition in the Beginning Teacher's Professional Competence Improvement. Pedagogical education and science. 2007. No. 1. PP. 25 – 28. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9454100> (In Russ)

17. Margolis A.A. The Requirements for the Modernization of Basic Professional Education Program (BPEP) of Teachers Training in Accordance with the Professional Standard of the Teacher: Proposals for the Implementation of the Activity Approach in Teachers Training. Psychological science and education. 2014. Volume 19. No. 3. PP. 105 – 126. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22413090> (In Russ)
18. Margolis A.A., Novikova E.M. Social Context of Implementing the National System of Teacher Development in Russia: Teachers' Awareness and Attitudes 2017. Volume 22. No. 4. PP. 10 – 21. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30362921> (In Russ)
19. Marijchuk E.O. Socio-psychological Factors of Job Burnout of Young Educational Professionals. Psihologo-pedagogičeskie issledovaniâ = Psychological-Educational Studies, 2016. Vol. 8, no. 1, PP. 1–10. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/psyedu.2016080101. (In Russ)
20. Markaryan T.G. The School, child and teacher pedagogy and didaskalia. 2nd ed. Rev. and DOP. Rostov-n/D.; Krasnodar, 1925. (In Russ)
21. Model of certification of teachers on the basis of use of uniform Federal assessment materials. The PROJECT " Creation and implementation of a model of certification of teachers based on the assessment of their qualifications in accordance with the requirements of the professional standard of the teacher and the Federal state educational standards of General education." Presentation. MGPPU. 2018. Available at: <http://xn--e1aofx.xn--p1ai/materials/Model.pdf> (accessed 11.12.2018). (In Russ)
22. Mentoring as the Institute of professional development of young teachers [Text]: description of system. N.L. Labunskiy N.P. Maksimov, V.I. Naumov, E.P. Nikonov. - GBOU SPO Kuznetsk College of service and design. Volkov V. A. Novokuznetsk: Publishing house «GBOU SPO of Education», 2015. 89 p. (In Russ)
23. Scientific school of academician of RAO, doctor of pedagogical Sciences, Professor Vitaly Slastenin «Personality-oriented professional education», personality Development. 2008. No. 2. PP. 8-19. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12969705> (In Russ)
24. Organizations engaged in training on educational programs (form OO-1) Available at: <http://eis.mon.gov.ru>. The title. from the screen. (In Russ)
25. Osashuna O.Y. Activities of the school's adaptation of young teachers. Young scientist. 2016. No. 17. PP. 144 – 147. Available at: URL: <https://moluch.EN/archive/121/33412/> (date accessed: 23.10.2018). (In Russ)
26. Report on the results of the international study of the teaching corps on teaching and learning TALIS-2018 (Teaching and Learning International Survey). Part 1. Continuing education for teachers and principals. M.: FIOKO, 2019. 41 p (In Russ)
27. Ignatovich V.K., Ignatovich S.S., Grebennikova V.M., Bondarev P.B., Design of individual educational route: the problem of readiness of the subject: monograph. M: Ritm. 2015/ 144c. ISSN 978-5-98422-279-2 (In Russ)

Информация об авторе: Моисеев Александр Матвеевич, кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Института системных проектов ГАОУ ВО г.Москвы «Московский городской педагогический университет», профессор кафедры образовательного менеджмента ГБОУ ВО Московской области «Академия социального управления»
г. Москва, Россия

SPIN-kod: 7031-7365
ORCID iD: 0000-0003-0332-1259
medvedik1@yandex.ru

Поступила: 07. 05.2019
После доработки: 23.05.2019
Принята к публикации: 10.06.2019
Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

Information about the author: Alexander M. Moiseev, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Leading Researcher of the Institute of System Projects of the SJSC of Moscow State Educational Institution of Moscow "Moscow City Pedagogical University"

Professor of the Department of Educational Management of the Moscow Region Regional Academy of Social Management

Moscow, Russia

SPIN-kod: 7031-7365
ORCID iD: 0000-0003-0332-1259
medvedik1@yandex.ru

The paper was submitted: 07. 05.2019
Received after reworking: 23.05.2019
Accepted for publication: 10.06.2019
The author have read and approved the final manuscript.

Теория и методика обучения и воспитания
Methods of training and education

УДК 37.032

Наймушина Лариса Михайловна
Кубанский государственный университет
Россия, Краснодар
uyki123@mail.ru

**СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК НОВОЕ НАПРАВЛЕНИЕ
РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ**

Статья посвящена обзору научных достижений по внедрению психолого-педагогических программ по развитию эмоционального интеллекта в сфере образования. Показано, что данная проблема актуальна как в отечественной, так и в зарубежной науке. В образовательном процессе уделяется внимание таким понятиям, как эмоционально-образовательная среда, социально-эмоциональное обучение. Выявлена и обоснована необходимость внедрения идей эмоционального интеллекта в практическую деятельность. Показан инструмент оценки эмоциональных компетенций отдельных лиц и организаций, а также ставится вопрос, что необходимо уметь, чтобы стать эмоционально компетентным. Разрабатываются специальные образовательные программы, направленные на формирование эмоциональной компетенции. Дан вывод о методологических основах, на которые необходимо опираться при разработке и внедрении психолого-педагогических программ по развитию эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эмоционально-интеллектуальная образовательная среда, эмоционально-инклюзивная школа, социально-эмоциональное обучение (СЭО), эмоциональная компетенция

Для цитирования: Наймушина Л.М. Социально-эмоциональное обучение как новое направление развития педагогической науки и практики. *Педагогика вчера, сегодня, завтра*. 2019. Том. 2. № 3. С. 41-48.

Larisa M. Naymushina
Kuban State University
Krasnodar, Russia
uyki123@mail.ru

SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING AS A NEW DIRECTION IN THE PEDAGOGICAL SCIENCE AND PRACTICE DEVELOPMENT

The article is devoted to the review of scientific achievements in the implementation of psychological and pedagogical programs for the development of emotional intelligence in the field of education. It is shown that this problem is relevant in both domestic and foreign science. In the educational process, attention is paid to such concepts as emotional and educational environment, social and emotional learning. The necessity of introducing the ideas of emotional intelligence into practical activities is identified and justified. A tool for assessing the emotional competencies of individuals and organizations is shown, and the question arises of what is necessary to be able to do in order to become emotionally competent. Special educational programs aimed at developing emotional competence are being developed. The conclusion is given on the methodological foundations that must be relied upon in the development and implementation of psychological and pedagogical programs for the development of emotional intelligence.

Keywords: emotional intelligence, emotional-intellectual educational environment, emotionally inclusive school, social and emotional learning (SEA), emotional competence

For citation: Naymushina L.M. Social and emotional learning as a new direction in the pedagogical science and practice development. *Pedagogy yesterday, today, tomorrow*. 2019. Vol. 2. no. 3. PP. 41-48. (In Russ., abstr. in Engl.).

Я предвижу время, когда обычной практикой в системе образования станет развитие наиважнейших человеческих способностей – самопознания, самоконтроля и эмпатии. Когда людей будут обучать умению слушать, улаживать конфликты и поддерживать сотрудничество.

*Даниил Гоулман
«Эмоциональный интеллект.
Почему он может значить больше, чем IQ»*

I foresee a time when the development of the most important human abilities – self-discovery, self-control, and empathy – will become common practice in the educational system. When people will be taught the ability to listen, resolve conflicts and maintain cooperation.

*Daniel Goleman
«Emotional intellect. Why can it mean more than IQ»*

Эмоциональный интеллект выступает одним из наиболее популярных понятий последнего десятилетия. Он внесен в 2020 году экспертами Всемирного экономического форума в топ-10 наиболее важных навыков. Давиде Антоньяцца [8] отметил, что эмоциональный интеллект и эмоционально-интеллектуальная образовательная среда являются актуальными нововведениями в области образования за последние три десятилетия. И что мир нуждается в новом поколении эмоционально образованных людей, понимающих не только сущность и влияние эмоций на нашу жизнь, но и способных управлять собой, жить в гармонии с окружающими.

Следовательно, актуальность выбранной проблематики обусловлена тем, что общественный интерес к эмоциональному интеллекту растет, а как предмет психолого-педагогического исследования является малоизученным.

Первоначально понятие «эмоциональный интеллект» было связано с социальным интеллектом. Оно появилось именно в контексте разработки проблематики социального интеллекта такими исследователями, как Дж. Гилфорд (Guilford, 1967), Х. Гарднер (Gardner, 1993) и Г. Айзенк (Айзенк, 1995) [1, 2, 3, С. 111 – 131].

В отечественной психологии идея единства аффекта и интеллекта рассматривалась в трудах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, Б.В. Зейгарник, О.К. Тихомирова. Так, по мнению С.Л. Рубинштейна, нужно говорить не просто о единстве эмоций и интеллекта в жизни личности, но и о единстве эмоционального, или аффективного, и интеллектуального внутри самих эмоций, так же как внутри самого интеллекта [4, С. 153].

Введение в обиход понятия «эмоциональный интеллект» принадлежит американским психологам Питеру Саловею и Джон Майеру (1990), которые описывали эмоциональный интеллект как разновидность социального интеллекта, затрагивающую способность индивида отслеживать свои и чужие эмоции и чувства, а его популяризация – Даниелю Гоулману, который в 1995 году выпустил книгу «Emotional Intelligence», где определяет феномен как способность выработать для себя мотивацию и настойчиво стремиться к достижению цели [5, Р. 3 – 31]. При этом не замечать провалы, сдерживать свои порывы и откладывать получение удовлетворения, а также контролировать настроения и не позволять страданию лишиться себя такой возможности как думать, сопереживать и надеяться [6, С. 81].

В настоящий момент существуют различные подходы в зарубежной и отечественной психологии к пониманию сути и структуре эмоционального интеллекта (R. Bar-On; D. Goleman; J. Mayer, P. Salovey, D.R. Caruso; И.Н. Андреева; Д.В. Люсин; Е.А. Сергиенко, И.И. Ветрова, Д.В. Ушаков и др.). Однако единой согласованной теории эмоционального интеллекта в настоящее время не существует. Как отмечает И.Н. Андреева в своей научной статье «Об истории развития понятия «эмоциональный интеллект», предложены разные варианты усовершенствования концепции эмоционального интеллекта, внедряются новые методики для его измерения, появляются научные статьи, отличные от усложняющих исследования существующих тогда популярных представлений об эмоциональном интеллекте, иных подходов к его измерению, совершенно далеких от науки [7, С. 21].

Активность в изучении эмоционального интеллекта вызвана также процессами, что происходят в настоящее время в сфере образования, которое уже не удовлетворяет общество репродуктивными методами обучения, опирающимися на конвергентное мышление с его главным показателем – IQ. В современном образовательном процессе вводятся такие понятия как эмоционально-интеллектуальная образовательная среда, эмоционально-инклюзивная школа,

социально-эмоциональное обучение (СЭО), эмоциональная компетенция, эмоциональная креативность и эмоциональная одаренность.

За рубежом разрабатываются и внедряются специальные программы обучения навыкам эмоционального интеллекта («социального и эмоционального обучения» или SEL). Так, в штате Иллинойсе в Соединенных Штатах были установлены специальные стандарты обучения навыкам SEL для каждого класса от детского сада до последнего года обучения в старшей школе. В 2002 году ЮНЕСКО начала всемирную инициативу по продвижению SEL, направив заявление о десяти основных принципах внедрения SEL в министерства образования 140 стран. Теоретическим основанием программы SEL (социально-эмоционального обучения) является позитивная психология. Программа базируется на представлении о единстве мышления, чувств и поведения, обеспечении позитивного развития ребенка.

Социально-эмоциональным обучением (SEL) принято называть приобретение учениками навыков распознавания и управления эмоциями, развития сопереживания и заботы о других, принятия ответственных решений, установления позитивных отношений и эффективного решения, возникающих сложных жизненных ситуаций. Одним из создателей социально-эмоционального обучения (SEL) является Давиде Антоньяцца, (Davide Antognazza) – профессор Университета прикладных наук Швейцарии, сторонник школьных реформ. Он выделяет пять взаимосвязанных наборов когнитивных, аффективных и поведенческих компетенций, которые объединяет в пять ключевых областей социальных и эмоциональных навыков:

- социальная компетентность;
- осознанность (понимание своих эмоций);
- навыки взаимоотношений;
- ответственное принятие своих решений [8].

Следовательно, образовательная технология SEL более продуктивна в контексте безопасной комфортной обучающей среды, поскольку ключевым фактором такой среды является доверительные и позитивные отношения между учителем и учеником, которые способствуют качеству обучения, социальному и эмоциональному развитию и поведенческой компетентности. Поэтому необходимо обучение эмоциональной грамотности.

Как отмечает Д. Гоулман, правильно использованные эмоции таят в себе мудрость. Они способны направить наше мышление, определить наши ценности, помочь выжить в трудных ситуациях. Однако в то же время они могут сбить с правильного пути, что случается нередко. Как представлялось Аристотелю, дело вовсе не в эмоциональности, а в том, насколько уместны эмоций и их выражения. Важно привести наш ум в наши эмоции, совместить это с вежливостью и вниманием, заботой [6, С. 26].

Одним из важных понятий является эмоциональная компетентность (далее – ЭК). Так, российские практики по эмоциональному интеллекту С. Шабанов, А. Алешина дают следующее определение: «Эмоциональная компетентность – это набор следующих навыков: умение осознавать свои эмоции, умение осознавать эмоции других людей и умение управлять своими эмоциями и эмоциями других людей. Эта модель является иерархической, то есть процесс развития EQ начинается с осознания своих эмоций. Чаще нас учили не осознавать, а подавлять свои эмоции. Между тем подавление эмоций вредно сказывается на здоровье и отношениях с окружающими, поэтому имеет смысл учиться осознавать эмоции и набирать другие способы управления ими» [9, С. 7].

В педагогической среде идет поиск способов по развитию ЭК путем преобразования традиционной педагогической системы в эмоционально-опосредованную. Согласно теории эмоционального интеллекта, ЭК включает в себя четыре навыка: осознание своих эмоций, осознание чужих эмоций, управление своими и чужими эмоциями.

Исследование с целью ранней идентификации талантов предопределялись как способности, которые должны быть частью концепции индивидуальности [Baldwin, Mc Clelland с соавт., 1958]. В начале 70-х исследователи, придерживающиеся этой позиции, сосредоточились на компетенциях (1973). Для оценки эмоциональных компетенций, был разработан опросник: Emotional Competence Inventory (ECI) и его более поздние версии ECI-2 и ECI-U (Университетская версия ECI).

Emotional Competence Inventory (ECI) – это инструмент, предназначенный для оценки эмоциональных компетенций отдельных лиц и организаций. Д. Гоулман (1995) определил ЭК как способность осознавать и признавать собственные чувства, а также чувства других, для самомотивации, для управления своими эмоциями внутри себя и в отношениях с другими [6].

Таким образом, для того чтобы стать эмоционально компетентным необходимо иметь способность:

- идентификация своих эмоций;
- определения источников этих эмоций;
- выбор подходящих типов реакции с последующими действиями.

В России с 2017 года проводят ежегодную международную научно-практическую конференцию «Работающий эмоциональный интеллект в бизнесе и образовании». Поддержку осуществляет Европейская Ассоциация Культурных и Эмоционально-Интеллектуальных Проектов (EACEIP), основатели концепции ЭИ, международное сообщество по эмоциональному интеллекту – ISEI. Научный интерес по изучению эмоционального интеллекта все больше направлен к практике. В настоящее время прошло две конференции, следующая состоится в Москве 2 ноября 2019 года.

С 2017 года, запущены две пилотные площадки по программе развития социально-эмоционального интеллекта в государственных образовательных учреждениях (Москва, Тюмень). Занятия проходят в рамках классных часов и в игровой форме. Учащиеся разбирают психологическое состояние и чувств героев книг или мультфильмов. Программа предназначена для развития социально-эмоциональных способностей детей от дошкольного до старшего школьного возраста. Каждый возрастной период характеризуется своими особенностями, которые должны быть учтены при моделировании тех или иных педагогических процессов.

В последнее время растет Международная сеть развития эмоционального интеллекта для детей 4 – 13 лет (Школа Эмоционального интеллекта «ЭИдети»). Занятия предназначены для следующих возрастных групп: 4 – 6 лет – эмоциональная подготовка к школе, 7 – 10 лет – группа по развитию эмоционального интеллекта, и 11 – 13 лет – группа по развитию эмоционального лидерства. Используемая методика позволяет развивать навыки социализации и эмоционального интеллекта у детей дошкольного и младшего школьного возраста и закладывает основу для формирования у них навыков будущего.

В России первая методика комплексного развития эмоционального интеллекта (EQ) детей, направлена на повышение уровня социализации детей дошкольного и младшего школьного возраста. Она получила название «Академия

монсиков». Данный проект предназначен для детей от 3 до 10 лет. Суть данной методики в том, что применяются персонажи из сказок – монсиков, которые обладают определенными навыками и раскрывают какую-то эмоцию), содержит элементы драматургии. Это дает возможность вовлечь детей в обучающий процесс.

Программы по развитию эмоционального интеллекта детей старшего подросткового и юношеского возраста отдельно не выделены, а ведь известно, что именно в этот период эмоционального всплеска, требует помощи для ребенка.

Методические и психолого-педагогические поиски по развитию эмоционального интеллекта ведутся и для детей с ОВЗ, в частности разработана методика обучения детей с расстройствами аутистического спектра навыкам распознавания эмоций по лицевой экспрессии и выражению эмоций с помощью мимики [10, С. 319 – 324].

Методика направлена на формирование навыка распознавания эмоций у детей с РАС («Эмоции. Аутизм»). Данная методика учит ребенка распознавать и выражать базовые эмоции: радость, грусть, злость, отвращение, удивление, страх. Она представлена в двух вариантах: в виде комплекта карточек и в виде мобильного приложения («Эмоции. Аутизм»). Методика применима для детей с РАС 6 – 18 лет 2 – 4 групп аутизма (классификация по О.С. Никольской) без множественных нарушений развития. Также может быть применена для детей с задержками развития и легкой степенью умственной отсталости. Методика формирует у ребенка следующие навыки:

- смотреть на значимые для распознавания эмоций части лица;
- идентифицировать базовые эмоции;
- выражать эти эмоции мимикой;
- распознавать эмоции на разных лицах.

Эти навыки являются ключевыми для развития эмоциональной сферы, от них зависит глубина и легкость освоения коммуникативных и социальных компетенций. Игнатович В.К., Игнатович С.С., Бондарев П.Б. дают характеристику социальной пробы как «творческого, смыслопорождающего действия ученика, лежащего в основе осознанного полагания им индивидуальных образовательных результатов, открывающих новые возможности развития» [11, С. 9].

Как показывает анализ психолого-педагогических программ по развитию эмоционального интеллекта, педагоги, психологи опираются на следующие методологические основы:

- идеи Л.С. Выготского (зона ближайшего развития, принцип учета зон актуального и ближайшего развития, динамическая смысловая система, представляющая единство аффективного и интеллектуального процессов;
- представление об эмоциях как регуляторах психической деятельности (С.Л. Рубинштейн);
- подход к эмоциональному интеллекту (Д.В. Люсин) как к структуре, в которая показана как бы двумя «измерениями». Пересекаясь, они представлены в четырех видах эмоционального интеллекта:
- парадигмой развивающего образования (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), утверждается важность проектирования системы образования, которая учит детей знаниям и умениям, способствует развитию у ребенка человеческих способностей и личностных качеств. Все это предполагает необходимость создания серьезной «психологизации» педагогической практики;
- концепция Дж. Мейер и П. Соловей, утверждающая, что эмоциональные явления влияют на познание. Они регулируются и опосредуются личностью.

Таким образом, можно заключить, что работы по развитию эмоционального интеллекта в сфере образования продолжают, активно внедряются нововведения, которые способствуют успешному и гармоничному развитию ребенка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Гилфорд Дж. Структурная модель интеллекта // Психология мышления / под ред. А.М. Матюшкина. М.: Прогресс, 1965.,
2. Сергиенко Е.А., Ветрова И.И. Эмоциональный интеллект: модель, структура теста (MSCEIT V2.0), русскоязычная адаптация,
3. Айзенк Г.Ю. Интеллект: новый взгляд // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 111 – 131.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2010. – 713 с: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
5. Mayer J.D., Salovey P. What is emotional intelligence? // Emotional development and emotional Intelligence: Educational Implications / Ed. by P. Salovey, D. Sluyter. New York: Perseus Books Group, 1997. PP. 3–31
6. Гоулман Д.Г. Эмоциональный интеллект / Дэниел Гоулман; пер. с англ. А.П. Исаевой. – Издательство «Манн, Иванов и Фербер», 2018 г.– 544 с.
7. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И.Н. Андреева. –Новополоцк : ПГУ, 2011. – 388 с.
8. Антоньяца Д. – Москва, 09.12.2017. URL: <https://eikids.ru/novosti/intervyu-s-davide-antonyatstsa-2.html>
9. Шабанов С. Эмоциональный интеллект [Текст]: российская практика / Сергей Шабанов, Алена Алешина. – 4-е изд. – Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2017. – 426с.: ил., табл.
10. Anishchenko S., Sarelaynen A., Kalinin K., Popova A., Malygina-Lastovka N., Mesnyankina K. Mobile Tutoring System in Facial Expression Perception and Production for Children with Autism Spectrum Disorder // In Proceedings of the 12th International Joint Conference on Computer Vision, Imaging and Computer Graphics Theory and Applications (VISIGRAPP 2017), PP. 319 – 324. (in Engl.). DOI: 10.5220/0006146003190324
11. Игнатович В.К., Игнатович С.С., Бондарев П.Б. Социальные пробы как педагогическое условие проектирования индивидуальных образовательных результатов учащихся в системе дополнительного образования детей \\\ Kant. 2018. № 4(29). С. 31 – 36. <https://elibrary.ru/item.asp?id=36744873>

REFERENCES

1. Guilford George. Structural model of intelligence. Psychology of thinking. ed. A. M. Matyushkin. M.: Progress, 1965., (In Russ)
2. Sergienko E. A., Vetrova I. I. Emotional intelligence: model, test structure (msceit V2. 0), Russian-language adaptation. (In Russ)
3. Eysenck H. J. Intelligence: a new look. Questions of psychology. 1995. No. 1. PP. 111 – 131. (In Russ)
4. Rubinshtein S. L. Fundamentals of General psychology. Yeah.: Peter, 2010. 713 s: il. (Series «masters of psychology»). (In Russ)

5. Mayer J. D., Salovey P. What is emotional intelligence? Emotional development and emotional intelligence: educational implications, ed. by P. Salovey, D. Slater. New York: Perseus Books, 1997. PP. 3-31
6. Golman D.G. Emotional intelligence. Daniel Holman; lane. from English. A. P. Isaeva. Publishing house «Mann, Ivanov and Ferber», 2018. 544 p. (In Russ)
7. Andreeva I.N. Emotional intelligence as a phenomenon of modern psychology. I. N. Andreeva. Novopolotsk: PSU, 2011. 388 p. (In Russ)
8. Antognazza D. Moscow, 09.12.2017. Available at: <https://eikids.ru/novosti/intervyu-s-davide-antonyatstva-2.html>
9. Shabanov S. Emotional intelligence [Text]: Russian practice. Sergey Shabanov, Alena Aleshina. 4-x. Moscow: Mann, 2017, 2017. 426 p.: ll., table. (In Russ)
10. Anishchenko S., Sarelaynen A., Kalinin K., Popova A., Malygina-Lastovka N., Mesnyankina K. Mobile Tutoring System in Facial Expression Perception and Production for Children with Autism Spectrum Disorder. In Proceedings of the 12th International Joint Conference on Computer Vision, Imaging and Computer Graphics Theory and Applications (VISIGRAPP 2017), PP. 319 – 324. (in Engl.).DOI: 10.5220/0006146003190324
11. Ignatovich V.K., Ignatovich S. S., Bondarev P. B. Social practices as a pedagogical precondition of design individual educational results in the system of nonformal education of children. Kant. 2018. № 4(29). С. 31 – 36. (In Russ) Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36744873>

Информация об авторе: Наймушина Лариса Михайловна, студентка 2 курса магистратуры, направления «Психолого-педагогическое образование», Кафедра социальной работы, психологии и педагогики высшего образования, Кубанский государственный университет
Россия, Краснодар
e-mail: uyki123@mail.ru

Поступила: 14.05.2019

После доработки: 18.06.2019

Принята к публикации: 27.06.2019

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

Information about the author: Larisa M. Naymushina, 2nd year Master's student, Psychological and Pedagogical Education Programme Department of Social Work, Psychology and Pedagogy of Higher Education, Kuban State University
Russia, Krasnodar
E-mail: uyki123@mail.ru

The paper was submitted: 14.05.2019

Received after reworking: 18.06.2019

Accepted for publication: 27.06.2019

The author have read and approved the final manuscript.

*Теория, методика и организация
социально-культурной деятельности*

*Theory, methodology and organization
of social and cultural activities*

УДК 37/316.6

Игнатович А.В.

Московский государственный психолого-педагогический университет
г. Москва, Россия
arign90@mail.ru

МЕДИАЦИЯ КАК СФЕРА УРЕГУЛИРОВАНИЯ КОНФЛИКТА

Статья посвящена медиации как способу урегулирования конфликта. В ней показано, какие конфликты могут осуществляться с медиативной помощью, какие стороны могут в ней участвовать. Дана сущность, характеристика, этапы процедуры медиации и основные ее принципы. Выделены интересы, важные в процессе медиации. В статье говорится также о процедуре медиации, которая состоит из нескольких этапов. Определены главные задачи медиатора. Дается характеристика лестницы эскалации от конфликта средней степени напряженности до взаиморазрушения. Показана медиация как процесс договора, который основан на оказании помощи участникам конфликта независимой и нейтральной третьей стороной. Охарактеризованы основные признаки и условия проявления конфликта. Назван процесс рассмотрения и выбора наиболее подходящего метода управления конфликтом.

Ключевые слова: медиация, конфликт, интерес, урегулирование споров

Для цитирования: Игнатович А.В. Медиация как сфера урегулирования конфликта. *Педагогика вчера, сегодня, завтра*. 2019. Том. 2. № 3. С. 49-56.

Ignatovich A.V.

Moscow State University of Psychology and Education
Moscow, Russia
arign90@mail.ru

**THE CONCEPT AND ESSENCE OF MEDIATION AND CONFLICT.
AREAS OF APPLICATION OF MEDIATION**

The article is devoted to the history of mediation, its development. It shows which conflicts can be resolved through mediation, and which parties can take part in it. The essence, characteristic, stages of the mediation procedure and its basic principles are given. The interests that are important in the mediation process are highlighted. This article also presents the mediation procedure, which consists of several stages. The main

task of these stages is to resolve the conflict without involving a court. Mediation is shown as a process of reconciliation, based on the fact that an independent and neutral third party helps the opponents come to a satisfactory solution in a short time by joint efforts, and taking into account mutual interests. The process of reviewing and selecting the most appropriate conflict management method has been named.

Keywords: mediation, conflict, interest, conflict resolution

For citation: Ignatovich A.V. The concept and essence of mediation and conflict. areas of application of mediation. *Pedagogy yesterday, today, tomorrow*. 2019. Vol. 2. no. 3. PP. 49-56. (In Russ., abstr. in Engl.).

Медиация выступает особым социально-психологическим процессом с участием третьей нейтральной стороны (медиатора), способом разрешения споров, современной технологией рассмотрения конфликтных ситуаций, оформленной во второй половине XX века. Исторически этот способ напрямую связан с развитием человеческих отношений. Медиатор как посредник играет в этом процессе ведущую роль. Совершенно в иной форме медиация применялась еще в дореволюционной России. Свое развитие же медиация получила в начале XXI столетия [1].

Как структурированный процесс эта процедура несколько похожа на другие формы разрешения разногласий. Отличие ее в том, что при разбирательстве присутствует третья нейтральная сторона, которая не выносит решений, но участвует, вникает, изучает проблему, помогает в принятии решения конфликтующим сторонам. Это область, которая охватывает множество отраслей – и право, и психологию, и социологию, и лингвистику, и конфликтологию. С ее помощью происходит разрешение любого спора.

Поначалу медиация развивалась по двум направлениям одновременно: с одной стороны – в посредничестве и примирении в семейных спорах и спорах между соседями, а с другой – в торговле в отношениях между предпринимателями. В какой сфере проводится медиация, таковы и будут правила её проведения. От этого зависит, каковы требования к личности медиатора и т.д. Существует несколько областей, в которых медиация развивается достаточно хорошо. Это некоторые виды споров:

- 1) коммерческие;
 - жилищные;
 - о праве собственности;
 - о действительности сделки;
 - инвестиционные; а также
 - нарушение прав потребителей;
- 2) меж- и внутрикорпоративные;
- 3) в банковской и страховой сфере;
- 4) сопровождение проектов;
- 5) организационные конфликты;
- 6) семейные, а также
- 7) связанные с авторским правом и интеллектуальной собственностью.

Как гласит ст. 1 Закона о медиации, процедура медиации может применяться к тем спорам, которые возникают из гражданских правоотношений, в том числе в

связи с осуществлением предпринимательской и иной экономической деятельности, а также спорам, возникающим из трудовых и семейных правоотношений [2]. Возникшие из других отношений споры требуют урегулирование их путем применения процедуры медиации только в тех случаях, которые предусмотрены Федеральными Законами. Медиация выступает посреднической деятельностью третьей стороны, независимой и нейтральной к предмету спора, которая обладает познаниями в вопросах законодательства и права, а также в вопросах конфликтующих сторон [2]. Она направлена на внесудебное урегулирование споров.

Медиаторство является новым шагом в развитии общественных отношений, в развитии культуры этих отношений. И вполне можно доказать, что не надо применять силу и что твой оппонент не злодей, а, возможно, просто заблуждающийся [2].

Как показывает А.В. Литвинов, на сегодняшний день нет единства в понимании сущности медиации и основных её принципов. Западные школы (Британская, Голландская, Австралийская, Американская и др.) по своему интерпретируют и характеризуют этот институт. Зачастую мнения не совпадают, а иногда и противоречат друг другу. Выступая новым прогрессивным способом решения неглубоких конфликтов и неантагонистических противоречий общества (греч. *antagonis-ma* – спор, борьба), медиация представляется перспективным развитием, в первую очередь, человеческих отношений на базе развития культуры человеческих взаимоотношений, обеспечивающим счастливое будущее [1].

Не существует общепринятых правил по поводу того, в каком месте нужно проводить процедуру медиации. Она, как правило, проходит в кабинете одного из адвокатов, представляющих интересы сторон. В том случае, когда медиация является составной частью судебного разбирательства, она может проходить в здании суда. Обычно в самом начале медиации все участники собираются в одном помещении и рассаживаются за общим столом. Медиатор должен организовать вводную часть процедуры. Главной задачей медиатора выступает создание такой обстановки, в которой все участники чувствовали бы себя комфортно и психологически безопасно. При этом стоит заранее продумать, какими способами можно разрядить атмосферу. Пустые разговоры, шутки могут вызвать раздражение или даже обиду.

Таким образом, атмосфера первой встречи должна располагать к тому, чтобы стороны могли спокойно обсудить волнующие их проблемы и прийти к мирному урегулированию конфликта.

Также задача медиатора – продумать дизайн помещения, в котором будет проходить процедура медиации: важно, какие предметы мебели будут присутствовать, как их расставить, что должно лежать на столе, каким должно быть освещение комнаты и т.д. Вступительное слово медиатора влияет на установление тональности, в режиме которой будут проходить все встречи. На этом этапе главной задачей медиатора является завоевание доверия и установка психологического контакта между сторонами конфликта. Медиатор должен держать ситуацию под контролем, что помогает создать благоприятную для открытой дискуссии обстановку, позволяет участникам конфликта видеть логику процедуры и ее цели. Процедура состоит из нескольких этапов. Главная задача этих этапов – разрешить конфликт, не обращаясь в суд.

Медиация или досудебное улаживание коммерческих споров является широко распространенной в мире практикой. Эта эффективная форма урегулирования бизнес-конфликтов, к тому же еще и малозатратна. Такой способ разрешения споров осваивают и в России. По словам *Ц.А. Шамликашвили*, «продвижению дан-

ного инструмента препятствует инертность российского общественного сознания» [3].

В странах, где развитие правовой системы достигло достаточно высокого уровня, такой способ применяется при разрешении гражданско-правового, семейного, коммерческого конфликтов, а также с и помощью разрешаются административные и публичные споры. От 60% до 80% споров и конфликтов успешно разрешаются с помощью медиации там, где этот метод имеет наиболее длительную историю (прежде всего, это англосаксонские страны). С помощью медиации можно уйти от потери времени в судебных разбирательствах, от дополнительных и непредсказуемых расходов.

По мнению М. Пеля, медиация – это процесс примирения, основанный на том, что независимая и нейтральная третья сторона – медиатор помогает участникам конфликта в сжатые сроки совместными усилиями и с учетом взаимных интересов прийти к удовлетворительному решению, которое считается желательным или, по меньшей мере, приемлемым для каждого из них [4, С. 165].

Процесс рассмотрения и выбора наиболее подходящего метода управления конфликтом, а также сопутствующие переговоры сторон называют *предложением медиации*.

Чтобы успешно сделать предложение медиации, необходимо знать какие конфликты могут быть разрешены с помощью медиации, и какие стороны могут в ней участвовать, а также в чем заключается роль инициатора. Задачей организации является сохранение клиента, урегулирование жалоб, возражений или споров экономически целесообразным способом с учетом интересов клиентов.

В процессе примирения решающую роль играют взаимные интересы, т.е. интересы сторон, которые должны соответствующим образом влиять на процесс инициирования. Именно от интересов зависит выбор медиации как метода урегулирования конфликтов.

Интересами называют проблемы и потребности людей, которые находятся в определенных ситуациях, заставляющих делать то, что, по мнению этих людей (сторон), будет способствовать удовлетворению их потребностей и решению проблем. Группа интересов – это стимулы, которые побуждают участников возникшего конфликта работать над его урегулированием.

М. Пель предлагает классификацию, делящую интересы на материальные и технические, психологические, процессуальные [4, С. 166]. Выделяет следующие характеристики и влияние медиации:

1. Собственная ответственность сторон. Это означает, что конфликт должен быть разрешен участниками самостоятельно и с учетом их интересов.

Предполагаемое влияние медиации: быстрое урегулирование конфликтов, значительно сокращающее временные, материальные и моральные затраты и потери.

2. Конфиденциальность процесса.

Предполагаемое влияние медиации: решение, учитывающее собственные интересы сторон и особенности конкретного конфликта.

3. Медиация начинается с подписания договора о медиации.

Предполагаемое влияние медиации: позволяет сохранить или достойно прекратить взаимоотношения.

4. Стороны самостоятельно определяют темп медиации.

5. Достигнутые договоренности фиксируются в списке договоренностей или соглашении об урегулировании претензий.

Предполагаемое влияние медиации: окончательное урегулирование конфликта или решение проблемы.

Таким образом, собственной ответственностью сторон является то, что конфликт должен быть разрешен его участниками самостоятельно и на основе их интересов.

Под *конфликтом* М. Пель понимает столкновение нескольких идентичных или совместимых интересов и некоторых несовместимых. Такая комбинация интересов позволяет находить приемлемые для обеих сторон альтернативные решения чаще, чем кажется на первый взгляд. Участники конфликта, зачастую необоснованно, могут считать, что другая сторона, в отличие от них, не желает вступать в переговоры или участвовать в медиации. Это называется *предполагаемым* конфликтом интересов в нахождении решения. Конфликтующие стороны имеют склонность обострять ситуацию.

Судья-медиатор А. Троссен считает, что только на первый взгляд может показаться, что медиации и консенсусному соглашению противопоставлены судебные методы. Однако человек сам применяет и реализует те или иные методы и решает, нужно ли доводить дело до эскалации. Суд может дать сторонам ориентир. «Спорящие стороны должны осознавать, что в рамках закона они могут отказаться от юридических предписаний и найти подходящее решение за их пределами» (цит. по: [5]).

Глазль представляет эту тенденцию в виде лестницы эскалации, с помощью которой он объясняет, каким образом конфликт может развиваться как процесс, если стороны вовремя не разрешают его (самостоятельно или при участии третьей стороны).

Эта лестница наглядно представляет, как стороны спускаются вниз по лестнице до последней ступеньки и падают в бездну (цит. по: [4]).

Лестница эскалации от конфликта средней степени напряженности до взаиморазрушения:

Обострение: Обсуждения вопросов проходят во все более напряженной обстановке. Тупиковая ситуация. Взаимопонимание больше не воспринимается как что-то само собой разумеющееся. Настороженность. Совместное разрешение конфликта. Осознание напряженности и натянутости. Выборочное внимание. Стороны еще не стали непреклонными.

Обсуждение: Полностью задействованы мыслительные способности сторон. Конкуренция. Ощущение собственного превосходства. Поляризация. Использование определенного стиля ведения дискуссии. Подсчет очков. Пробуждение раздражения. Сарказм, язвительные шутки. Категоричное мышление («черно-белое»).

Действия: О человеке судят не по словам, а по делам. Невербальное общение. Вопрос престижа. Нежелание изменять сформировавшееся мнение. Резкое снижение симпатии. Исчезает совместная ответственность за разрешение конфликта. Блокируются возможные решения.

Создание образа: Стереотипизация. Накливание беды (самоисполняющееся пророчество). Обострение конфликта. Потребность в симпатии. Привлечение сторонников. Создание коалиции. Категоричное («черно-белое») мышление. Двойные стандарты и парадоксальные инструкции.

Потеря лица: Клевета и потеря лица. Использование «грязных» приемов. Выставление конфликта напоказ. Избегание друг друга, остракизм. Неэтичное поведение. Изгнание из общества, коллектива. Принципы и идеологии.

Целевые стратегии: Жесткие требования. Ответная реакция: паника. Угроза санкций. Стресс. Ультиматумы.

«Зуб за зуб»: Противоположная сторона воспринимается как неодушевленный объект или враг. Жестокость и насилие. Нанесение вреда другим людям и, возможно, себе.

Разрушение: Систематическое разрушение. Потеря трудоспособности. Фрагментизация противоположной стороны.

Вместе в пропасть: Вместе в пропасть. Назад пути нет.

Индикаторами уровня эскалации конфликта могут служить модели поведения людей (цит. по: [4, С. 35, 37]). Признаки обострения конфликта инициатор должен различать. Например, это может быть:

- непрекращающиеся нападки личного характера на противника;
- окружение противников начинает принимать ту или иную сторону: «Все считают, что он(а) не прав(а)»;
- все, кто не со мной, – против меня;
- конфликт описывается сторонами, как неразрешимый;
- уверенность в том, что другая сторона не пойдет на урегулирование;

Таким образом, задавая вопросы и используя данные навыки, можно оценить степень эскалации конфликта.

Важно не спорить с участником конфликта, проявляющим сопротивление, а понять его причины: действительно ли участник конфликта не видит смысла в медиации или просто возникло какое-то недоразумение. Как правило, очень полезно бывает перефразировать сказанное сторонами и задать несколько дополнительных проясняющих вопросов.

Конфликт выступает сложным социальным явлением. Параметрами конфликта являются сущность, структура и причины. По словам С.М. Емельянова, – с одной стороны, он характеризуется отношением между субъектами социального взаимодействия, с другой стороны, столкновением противоположных сторон, мнений и сил [6]. А в международных отношениях – это осложнение, которое может привести к вооруженному столкновению.

Основными признаками и условиями проявления конфликта является то, что он

- возникает на основе противоположных мотивов или суждений;
- является противоборством субъектов социального взаимодействия, характеризующихся нанесением взаимного ущерба (будь то моральный, материальный, физический или психологический).

Перед конфликтом сначала происходят некие события, факты, ситуации, явления. Они могут выступать его причиной и скрываться в конкретных ситуациях. Необходимым условием разрешения конфликтов является устранение этих причин.

Социальным конфликтом Глазль называет «взаимодействие между двумя или несколькими личностями, группами или организациями, при котором одна из сторон испытывает чувства, мысли или побуждения, которые могут не совмещаться с чувствами и побуждениями другой стороны. Важно то, что одна из сторон вынуждена преодолевать препятствия на пути к реализации своих представлений, чувств или намерений» (цит. по: [4, С. 14]).

Таким образом, *конфликтом* можно назвать отсутствие согласия у сторон (конкретных лиц или групп). Каждая сторона добивается, чтобы принята была только ее точка зрения (цель) и мешает другой совершать то же действие. Однако всегда можно выяснить реальную ситуацию мирным путём.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Литвинов А.В. Введение в медиацию / А.В. Литвинов. – URL:http://samlib.ru/l/litwinow_aleksandr_walentinowich/med1.shtml
2. Федеральный закон от 27 июля 2010 г. № 193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)».
3. Шамликашвили Ц.А. Курс «Введение в медиацию». URL:<http://www.mediacia.com/publi.php?id=52>
4. Пель Махтельд: Приглашение к медиации. Практическое руководство о том, как эффективно предложить разрешение конфликта посредством медиации. 2009. с. 400 URL:<http://www.labirint.ru/books/336916/>
5. Шамликашвили Ц. А. Медиация в современной правовой практике Психологическая наука и образование. 2014. № 2. ГБОУ ВПО «МГППУ», С. 16, 17. Электронный ресурс (дата обращения 17.03.2017).
6. URL:http://psyjournals.ru/files/69945/PNO_2014_2_shamlikashvili_2.pdf
7. Емельянов С.М. Практикум по конфликтологии. 3-е изд., перераб. и доп. СПб.: 2009. 384 с.
8. Кодекс медиаторов России. [Электронный ресурс] URL:https://zakon.ru/blog/2012/5/4/kodeks_mediatorov_rossii

REFERENCES

1. Litvinov A.V. The Conduct of the mediation / A.V. Litvinov. Available at: URL:http://samlib.EN/l/litwinow_aleksandr_walentinowich/med1.shtml (In Russ)
2. Federal law No. 193-FZ of 27 July 2010 « on alternative dispute settlement procedure with the participation of a mediator (mediation procedure) ». (In Russ)
3. Shamlikashvili Tsisana. The Course «Introduction to mediation». Available at: URL:<http://www.mediacia.com/publi.php?id=52> (In Russ)
4. Poel of Machteld: Invitation to mediation. A practical guide on how to effectively offer conflict resolution through mediation. 2009. 400p. Available at: URL:<http://www.labirint.ru/books/336916/>(In Russ)
5. Shamlikashvili Tsisana, Mediation in the modern legal practice, Psychological science and education. 2014. No. 2. GBOU VPO «MGPPU», P. 16, 17. Available at:
6. URL:http://psyjournals.EN/files/69945/PNO_2014_2_shamlikashvili_2.pdf (accessed 17.03.2017). (In Russ)
7. Emelyanov S.M. Workshop on conflictology. 3rd ed., Rev. and additional SPb.: 2009. 384 p. (In Russ)
8. Code of mediators of Russia. Available at: URL:https://zakon.EN/blog/2012/5/4/kodeks_mediatorov_rossii (In Russ)

Информация об авторе: Игнатович Арина Владленовна, магистр психологии и педагогики, Московский государственный психолого-педагогический университет.
г. Москва, Россия
arign90@mail.ru

Поступила: 17.05.2019

После доработки: 13.06.2019

Принята к публикации: 25.06.2019

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

Information about the author: Ignatovich A.V., Master of Psychology and Pedagogics, Moscow State University of Psychology and Education
Moscow, Russia
arign90@mail.ru

The paper was submitted: 17.05.2019

Received after reworking: 13.06.2019

Accepted for publication: 25.06.2019

The author have read and approved the final manuscript.

*Теория, методика и организация
социально-культурной деятельности*

*Theory, methodology and organization
of social and cultural activities*

УДК 37/316.6

Попов Петр Петрович
Московский институт психоанализа
Московская обл., г. Балашиха,
fpb-2006@bk.ru

КОНФЛИКТЫ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ

В статье мы опираемся на представление о конфликте как факторе обязательного развития. Отражены основные причины, по которым в межличностном общении происходят конфликты. Ставится и решается вопрос: что же заставляет людей нарушать сценарии взаимодействия? Описывается природа конфликта, способы его исследования. Предложены взгляды, различные мнения ученых, которые предлагают возможные пути и механизмы разрешения конфликта. Предметом изучения выступают внешне наблюдаемые конфликты и поведение в них. Представлены три парадигмы взаимоотношений человека и среды. Современные исследователи сходятся на том, что одновременно внешние и внутренние факторы влияют и взаимодействуют друг с другом и что важно учитывать индивидуальный взгляд человека и культурный контекст там, где он живет.

Ключевые слова: конфликт, адаптация, отношение, поведение, окружающая среда, столкновение интересов сторон, внешние факторы, внутренние факторы, установки

Для цитирования: Попов П.П. Конфликты как составляющая межличностного общения. *Педагогика вчера, сегодня, завтра*. 2019. Том. 2. № 3. С. 57-65.

Petr P. Popov
Moscow Institute of Psychoanalysis
Balashikha Moscow Region
fpb-2006@bk.ru

CONFLICTS AS AN INTERPERSONAL COMMUNICATION COMPONENT

In the article, we rely on the concept of conflict as a factor of compulsory development. The main reasons for which conflicts occur in interpersonal communication are reflect-

ed. The question is posed and resolved: what makes people violate interaction scenarios? The nature of the conflict, the ways of its investigation are described. The views, various opinions of scientists who offer possible ways and mechanisms of conflict resolution are proposed. The subject of study is the externally observed conflicts and behavior in them. Three paradigms of relationships between humans and the environment are presented. Modern researchers agree that both external and internal factors influence and interact with each other and that it is important to take into account the individual view of a person and the cultural context of the place where he lives.

Keywords: conflict, adaptation, attitude, behavior, environment, conflict of interests of the parties, external factors, internal factors, attitudes

For citation: Popov P.P. Conflicts as an interpersonal communication component. *Pedagogy yesterday, today, tomorrow*. 2019. Vol. 2. no. 3. PP. 57-65. (In Russ., abstr. in Engl.).

Психология, социология, политология, история, философия, юридическое право по-разному отвечают на вопрос «что есть конфликт». Ответ, как всегда, когда речь идет о чем-то сложном и неоднозначном лежит в промежуточной области, на стыке этих дисциплин. Несмотря на многочисленные исследования, ряд ученых полагает, что на сегодняшний момент их недостаточно, чтобы точно определить все свойства конфликта, и во многом это происходит потому, что конфликт – это междисциплинарная проблема.

Изучение конфликта позволило изменить традиционный взгляд на него, который заключался в том, что конфликт – нежелательное явление, патология, либо средство, укрепляющее жесткую систему социальных взаимоотношений. По своей природе, человек стремится к ослаблению противоречий, уменьшению конфликта, а именно: рассматривать конфликт не как нежелательное явление в социуме, а как источник социальных перемен. Исследователи, которые разделяют такой взгляд: Л. Козер, Р. Дарендорф, К. Боулдинг, Л. Крисберг [1, 2, 3, 4].

Мы опираемся на представление, что конфликт – это фактор обязательного развития, без конфликта нет развития отношений, общения, прогресса и т.д. Без конфликта социальные системы существовать не могут.

Задаваясь вопросом о причинах, по которым в межличностном общении происходят конфликты, в качестве одной из причин можно рассматривать несоблюдение сценариев общения.

Что же заставляет людей нарушать сценарии взаимодействия? По Э. Берну – это получение ролевого удовлетворения или на уровне простой коммуникации – транзакционных поглаживаний [5].

Н. Дойч выделяет следующие причины возникновения конфликтов: (желание обладать различными материальными и нематериальными ресурсами, такими как):

- деньги, собственность, власть, положение в обществе и т.д.;
- личностные предпочтения, симпатии-антипатии;
- разные взгляды на взаимоотношения (стремление к доминированию, или к привязанности) [6];

Э. Гофман подчеркивает различные взгляды на представление того, как «должно быть», разные ценности, понятия о реальности, оценке ситуации; в межличностном взаимодействии конфликт возникает при отсутствии сходных сценариев [7];

Г. Зиммель говорит, что в человеческих отношениях существует механизм «естественной враждебности» наряду с существованием симпатии между людьми. Инстинкт борьбы порождает конфликт [8];

А.Р. Лурия рассматривает состояние аффекта, как механизма дезорганизации человеческого поведения в конфликте [9].

Наряду с источниками конфликта, исследуются также негативные и позитивные последствия конфликта.

Г. Зиммель, Н. Дойч, Л. Козер, выделяют следующие положительные стороны конфликта [1, 6, 8, 10]:

- способ выпустить негативные эмоции и чувства и продлить отношения;
- подкрепление чувства собственного достоинства и уважения путем доминирования одной стороны над другой;
- усиление отношений;
- установление новых отношений;
- конфликт предотвращает застой;
- выявляет проблемы и позволяет найти решения; может помочь в социальных и личностных изменениях;
- позволяет установить самостоятельную идентификацию; может способствовать сохранению баланса сил;
- сохраняет баланс системы. Конфликт сдерживает еще больший конфликт.

Ряд авторов выделяет негативные стороны конфликта:

- иногда сам факт воздействия конфликта на личность не осознается человеком;
- противоречия в поведении закладываются в детском возрасте и продолжают во взрослом;
- внутри психический и невротический конфликт личности;
- кризисы личности и конфликт [1, 6, 8, 10].

Несмотря на разность подходов, этих авторов объединяет объяснение конфликта как возникающего «внутри» человеческой психики, затем продолжающегося вовне и, тем самым, приводящего к разладу и деструкции в личности.

Конфликт – это закономерная часть общения людей. Л.А. Петровская предложила такую метафору, что у каждой стороны в конфликте своя реальность и во время конфликта происходит ее прояснение. Причем прояснение происходит на нескольких уровнях: *человек осознает свою реальность и узнает реальность своего оппонента, его взгляд на мир*. Вследствие конфликта стороны меняют ракурс видения и поведение.

По Л.А. Петровской, причинами возникновения различных реальностей в конфликте часто становятся следующие факторы:

Участники конфликта имеют «образы конфликтной ситуации», «идеальные картины», которые выражаются в:

- различных представлениях двух сторон о самих себе;
- своих представлениях о противоположной стороне;
- представлениях о внешней среде, в которой протекают конфликтные отношения.

Согласно Л.А. Петровской, эти «внутренние картины ситуации», а не сама реальность, определяют конфликтное поведение сторон.

Как образуется картина реальности в человеческом обществе? Исследования в области того, как у человека формируются образы и представления, приводят к выводу о социальном или коллективном внушении. Коллективные состояния и коллективное сознание существуют прежде сознания индивида. И основой «коллективных представлений» является общество [11].

Таким образом, рождаясь, человек попадает в систему социальных взаимодействий, обладающих ценностями и значениями. Что такое хорошо и что такое плохо он понимает, проживая социальную жизнь, где через поведение реализует усвоение по Виготскому – на всех уровнях этих значений и культурных кодов [12].

Таким образом, конфликты имеют познавательную функцию в жизни человека.

Р. Мэй сравнил стихию существования личности с творчеством, а не прозябанием, поэтому ее цельность невозможна, т.к. она динамична, а не статична. *Постоянное движение – это и есть перераспределение напряжений, а не застывшая гармоничная статичность. Превращение деструктивных конфликтов в конструктивные и есть задача человечества* [13].

Стороны начинают конфликт с некоторыми умозрительными предположениями о своих возможностях, потенциалах и намерениях. В ходе самого конфликта они сталкиваются с коррекцией своей иллюзорной картины самой реальностью посредством другой стороны, ее ценностей, намерений и действий.

Таким образом, у сторон может появиться, а может, нет, адекватное понимание существующей ситуации, что и способствует в свою очередь разрешению конфликта путем прекращения конфликтных действий.

Ученые предлагают разные возможные механизмы разрешения конфликта. Н.И. Леонов пишет, что исход конфликта органично вплетен в сам конфликт. Участники конфликта с самого начала имеют предположения, чем он закончится и в соответствии с этим выбирают свое поведение. Конфликт строится порционно: действия перемежаются с реальными результатами. Так что реальные последствия конфликта зависят от череды этих действий – результатов [14].

Американский политолог Р. Даль говорит о трех исходах: тупик, применение насилия, мирное урегулирование ([цит. по: 15]).

Конфликт может быть разрешен за счет устранения объективных причин; примирения сторон; симметричного выигрыша или проигрыша сторон; когда выигрывает одна сторона; постепенное затухание конфликта; перерастание данного конфликта в другой конфликт.

Основными методами, изучающими конфликт, являются:

- структурно-функциональный анализ, который рассматривает роли участников в конфликте. Свое развитие и применение получил в 1950 – 60-е гг. Основоположник Т. Парсонс – американский социолог-теоретик – предложил анализ общества как системы функционально-связанных переменных в своей работе «Социальная система»; Недостатки этого метода в том, что рассмотрение социальных явлений происходит статично, вне процесса [16];

- процессуально-динамический; изучение стадий в развитии конфликта;
- метод типологизации; с помощью классификации конфликтных личностей;

- прогностический; прогнозирование и оценка вероятностей в конфликте на основе структурного и типологического анализа;

- разрешительный.

Практический – с помощью поиска стратегий ухода от конфликтов таких как: компромисс, взаимные уступки, предупреждения конфликта.

Конфликт имеет социально-психологическую природу. Поэтому способы его исследования такие же, как способы исследования, применяемые социологией и психологией: опросы, полевой и лабораторный эксперименты, моделирования логическое и математическое, наблюдение и самонаблюдение и др.

Принято считать, что в конфликте на человека влияют внешние и внутренние факторы.

Внешние факторы – это такие факторы, которые, влияют со стороны ситуации конфликта, т.е. все факторы среды и ее производные, а именно: материальные ценности, социальное положение участников, общественные установки, поведенческие модели.

В зависимости от ситуации конфликт может нести позитивную и негативную роль, быть деструктивным и конструктивным.

Внутренние факторы – такие факторы, которые влияют со стороны личности, а именно: психологическая ориентация, сознание и воля человека, личные представления о морали и нравственности.

Представители бихевиористской традиции традиционно сосредоточились на внешних факторах реальности. Можно вспомнить исследования, которые проводились методом опросов, экспериментов в Йельском университете в 30 – 50-х годах и были посвящены изучению агрессии. Предметом изучения стали, внешне наблюдаемые конфликты и поведение в них. Основное утверждение, что конфликт – это реакция на внешнюю ситуацию подкреплялось экспериментами с напряжениями внешней ситуации: изменение психологической атмосферы заставляло испытуемых реагировать определенным образом.

Идея социального научения, основоположником которой был А. Бандура, говорит о том, что если у человека отсутствует «сценарий» агрессивного поведения, то он им в конфликте и не пользуется. Многочисленные эксперименты с детьми это подтверждают. Дети имитируют поведение взрослых и в дальнейшем пользуются показанными моделями поведения. Причем живая агрессия влияет на детей сильнее, чем с экрана кино, а та в свою очередь сильнее, чем мультфильм. То есть, чем пример удаленнее от жизни, тем меньше он влияет. Соответственно, самое сильное влияние на ребенка имеют близкие люди, родители. Но ребенок легко моделирует увиденное даже с экрана телевизора [17].

Продолжил это направление М. Дойч, выполнив сотни исследований, в которых участвовали студенты. Он обратил внимание на то, что конфликт – это столкновение интересов сторон, а сам конфликт является формой ответа на конкурентную ситуацию. Из этих экспериментов он вывел «закон социальных взаимоотношений» [10].

В эксперименте М. Шерифа изучался межгрупповой конфликт в летнем лагере между двумя группами подростков. Искусственное создание атмосферы конкуренции позволило вызвать конфликт – это подтверждает линию, начатую Дойчем:

- конфликт можно инсценировать, создав для этого внешние условия соревнования;
- дети остро реагируют на конкуренцию, не прикрываясь социальными механизмами, приобретенными во взрослом возрасте
- если внешние интересы сторон противоречат друг другу, конфликт практически неизбежен
- общая деятельность объединяет людей, но не снимает полностью враждебность, которая может разгореться от внешних факторов [18].

Для исследователей в этом направлении были интересны в основном поведенческие реакции, а человеческие переживания, представления о реальности и мотивы обычно не рассматривались. Тогда как, согласно другим авторам: З. Фрейду, К. Хорни, Э. Эриксону, А.Р. Лурии, В.С. Мерлину, они и составляют во многом существо человеческих конфликтов [19, 20, 21, 22, 23].

Курт Левин ввел другое понимание среды, окружающей человека. Он обратил внимание на то, что среда может быть только субъективной, т.е. ситуация всегда представлена в плане сознания, как некое описание, и оно по определению имеет автора, т.е. описывается с точки зрения человека, чье поведение исследуется. Он провел ряд исследований на эту тему. Его эксперименты привели к выводу, что человек без определенной внутренней цели оказывается под влиянием

внешних факторов. В экспериментах К. Левина испытуемых оставляли одних на некоторое время в окружении предметов. Все без исключения и студенты и профессора, участвовавшие в экспериментах, во время ожидания взаимодействовали с предметами без особой надобности, трогали их, брали в руки, даже звонили в колокольчик, который там был.

В своей теории К. Левин рассматривал поведение человека как волевое или полевое. Волевое и полевое поведение человека различаются тем, что влияние внешних объектов на человека не зависит от его внутреннего состояния и наоборот, внутренние факторы влияют на человека без связи с внешними. То есть сам человек в конфликте наделяет внешние факторы «воздействующие силы» («валентности») субъективными значениями. Поэтому они на него и влияют определенным образом. А результатом взаимодействия человека и ситуации выступает определенное поведение индивида [24].

Исследования в области личностных элементов конфликта немного ранее проводил Фриц Хайдер. В своей теории «казуальной атрибуции» он говорил о том, что человек объясняет негативное поведение другого наличием у него определенных черт личности, приписывая ему определенные эмоции и чувства. Стремясь узнать мотивы поступков, он интерпретирует то, что не смог объяснить [25].

А если другой привлекателен и удачлив, то причины этого человек перекладывает на обстоятельства – этому человеку просто повезло. Соответственно, свои неудачные поступки объясняет влиянием внешних обстоятельств, а удачные приписывает своим личным качествам.

Хекхаузен провел исследования социальных мотивов, аффилиации, присоединение к группам, привязанности, возникновения доверительной связи [26, С. 15]. Он пошел дальше своих предшественников в исследованиях и предположил, что, собственно, само ожидание создания теплых и значимых отношений или страх их отвержения влияет на само поведение человека и результаты этих отношений.

К внутренним факторам, влияющим на конфликт, К.Г. Юнг относил свойства характера [27, С. 199 – 219].

А для определения свойств характера существуют три популярных психологических подхода, представленных в виде личностных тестов.

Внутренние факторы изучает психология, а внешние факторы такие науки как философия, социология, политология, юридическое право и т.д.

Современные исследователи сходятся на том, что одновременно внешние и внутренние факторы влияют и взаимодействуют друг с другом. То есть важно учитывать индивидуальный взгляд человека и культурный контекст там, где он живет.

Первым обратил на это внимание Дж.Г. Мид в теории интеракционизма [28].

Еще под теорией интеракционизма объединены теория ролей Т. Сарбина и теория референтных групп Р. Мертона, Г. Хаймена. В этом же русле развиваются и идеи социальной драматургии Э. Гофмана. Эти представления развиваются, не имея особо жестких границ между теориями, но подлинно социальные причины не включены в анализ, а рассматривается только непосредственное взаимодействие человека и среды, что, по мнению Г.М. Андреевой, свидетельствует о кризисе социальной психологии на Западе [29, С. 55].

В настоящее время существуют три парадигмы взаимоотношений человека и среды:

- адаптация человека к среде;
- среда – источник возможностей для человека;
- социокультурная система изменяется, и человек как воспроизводящая система тоже изменяется.

Таким образом, конфликт – это сигнал к изменению, адаптации и, тем самым, к выживанию.

По современным данным конфликты считаются наиболее весомыми из того, что влияет на человека, и наиболее актуальными. По представлениям А.Н. Леонтьева, М.А. Асмолова, В.А. Ядова, на принятие решений человеком в деятельности общения и в конфликте влияют установки, которые являются неотъемлемой частью механизма в поведении человека [30]. Об этом наша следующая статья.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Козер Л. Основы конфликтологии. Учебное пособие. – Санкт-Петербург: «Светлячок», 1999;
2. Dahrendorf R. Der moderne soziale Konflikt. Stuttgart, 1992.
3. Boulding K. Conflict and Defens. N.Y., 1988. XIV
4. Крисберг Л. Мирозидание, миросохранение и разрешение конфликтов; // Социологические исследования. – 1990. – №11.
5. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. – СПб – М.: Университетская книга, 1998. – 399 с.
6. Deutsch K. On Nationalizm, World Regions and the Nature of the West.// Mobilization, Center-Periphery Structures and Nation- Building. A Volume in Commemoration of Stein Rokkan// Universitetsforlaget. - Bergen- Oslo- Tromso, 1981.
7. Goffman E. Strategic Interaction. Phladelphia. 1969.
8. Зиммель Г. Человек как враг // Социологический журнал. – 1994 - №2. – С. 114 – 119.
9. Лурия А.Р. Природа человеческих конфликтов. 2002. С. 251
10. Deutsh M. The Resolution of Conflict. New Haven, 1973.
11. Петровская Л.А. Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. М., 1977. С. 126 – 143.
12. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. М., 1982. С. 25.
13. Мэй Р. Искусство психологического консультирования. – М., 1994. С. 30, 66 с.
14. Леонов Н.И. Хрестоматия по конфликтологии. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2002. – 384 с. – ISBN 5-89502-302-9, 5-89395-362-2.
15. Соловьев А.И. Политология: Политическая теория, политические технологии: Учебник для студентов вузов. – М.: Аспект Пресс. 2010. – С. 289. <https://polit.bobrodobro.ru/5477>
16. Parsons T. The Structure of Social Action. – N. Y., 1937.
17. Бандурка А.М., Друзь В.А. Конфликтология / А.М. Бандурка, В.А. Друзь – Харьков, 1997.
18. Шериф М. URL:<https://studfiles.net/preview/3537427/page:8/>
19. Фрейд А. Психология "Я" и защитные механизмы. М.: Педагогика – Пресс, 1993.
20. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ / К. Хорни. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 464с.
21. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / пер. с англ.; общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. — М.: Прогресс, 1996. URL:<https://cyberpedia.su/11x28b3.html>
22. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. М.: Медицина, 1975. – 300 с.
23. Мерлин В.С. Проблемы экспериментальной психологии личности / В.С. Мерлин. – Вып.6 – Пермь: Пермский пед. ин-т, 1970. – 107с.
24. Левин К. Динамическая психология: избранные труды / К. Левин. – М.: Смысл, 2001. – 572 с.
25. Хайдер Ф. Психология межличностных отношений 1958.
26. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: В 2 т. Т. I. М., 1986. С. 15.
27. Юнг К.Г. Психологические типы // Психология индивидуальных различий. Тексты. / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. М.: Изд-во Московского университета, 1982. – С. 199 – 219.]

28. Mead G.H. Genesis of Self and Social Control // International Journal of Ethics. 1925. V. 35. .
29. Андреевой Г.М. Общение и оптимизация совместной деятельности / под ред. Г.М. Андреевой, Я. Яноушека, МГУ, 1987. – 301 с.
30. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1996. 768 с.

REFERENCES

1. Coser L. The Basics of conflictology. Textbook. St. Petersburg: «Firefly», 1999 (In Russ)
2. Dahrendorf R. Der moderne soziale Konflikt. Stuttgart, 1992.
3. Boulding K. Conflict and Defense. N. Y., 1988. XIV
4. Krisberg L. World Creation, world preservation and conflict resolution; Sociological researches. 1990. No. 11. (In Russ)
5. Byrne E. Games people play. People who play games. St. Petersburg-M.: University book, 1998. 399 p. (In Russ)
6. Deutsch K. On Nationalism, World Regions and the Nature of the West. Mobilization, Center-Periphery Structures and Nation - Building. A Volume in Commemoration of Stein Rokkan. Universitetsforlaget. - Bergen - Oslo - Tromso, 1981.
7. Goffman, E. Strategic Interaction. Philadelphia. 1969.
8. Simmel G. Man as an enemy. Sociological journal. 1994. No. 2. PP. 114 – 119. (In Russ)
9. Luria A.R. The Nature of human conflicts. 2002. P. 251(In Russ)
10. Deutsch M. The Resolution of Conflict. New Haven, 1973.
11. Petrovskaya L.A. Theoretical and methodological problems of social psychology. M., 1977. PP. 126 – 143. (In Russ)
12. Vygotsky L.S. SOBR. Op.: in 6 vols. M., 1982. P.25. (In Russ)
13. May R. The Art of psychological counseling. M., 1994. P. 30, 66 p. (In Russ)
14. Leonov N. And. Readings in conflict resolution. M.: MPSI; Voronezh: MODEK, 2002. 384 p. ISBN 5-89502-302-9, 5-89395-362-2. (In Russ)
15. Soloviev A.I. Political Science: Political theory, political technologies: Textbook for University students. - M.: Aspect Press. 2010. – P. 289. Available at: <https://polit.bobrodobro.ru/5477> (In Russ)
16. Parsons T. The Structure of Social Action. N. Y., 1937.
17. Bandurka A.M., Druz, V.A. Conflict Studies / A.M. Bandurka, V.A. Druz. Kharkov, 1997. (In Russ)
18. Sheriff M. Available at: URL:<https://studfiles.net/preview/3537427/page:8/> (In Russ)
19. Freud A. Psychology «I» and defensive mechanisms. M.: Pedagogy-Press, 1993. (In Russ)
20. Horney K. Is a Neurotic personality of our time. Introspection. K. Horney. - Moscow: iris-press, 2004. 464p. (In Russ)
21. Erickson E. Identity: youth and crisis. per. from English.; Ls. ed. and foreword A. V. Tolstykh. M.: Progress, 1996. Available at: URL:<https://cyberpedia.su/11x28b3.html> (In Russ)
22. Luria, A.R. Basis of neuropsychology. M.: Medicine, 1975. 300 p. (In Russ)
23. Merlin V.S. Problems of experimental psychology of personality. V. S. Merlin. Vol.6-Perm: Perm PED. in-t, 1970. 107p. (In Russ)
24. Levin K. Dynamic psychology: selected works. K. Levin. M.: Sense, 2001. 572 p. (In Russ)
25. Haider F. Psychology of interpersonal relations. (1958). (In Russ)
26. Heckhausen X. Motivation and activity: In 2 vols. T. I. M., 1986. P. 15. (In Russ)

27. Jung K.G. Psychological types. Psychology of individual differences. Texts. Under the editorship of Yu. b. Gippenreiter, V. J. Romanov. Moscow: Moscow University Press, 1982. PP. 199 – 219. (In Russ)
28. Mead G.H. Genesis of Self and Social Control. International Journal of Ethics. 1925. V. 35.
29. Andreeva G.M. Communication and optimization of joint activities, under the editorship of G. M. Andreeva, Y. Yanoushek. Moscow: MSU, 1987. 301 p. (In Russ)
30. Asmolov A. G. Cultural-historical psychology and construction of worlds. M.: Publishing House «Institute of Practical Psychology», 1996. 768p. (In Russ)

Информация об авторе: Попов Петр Петрович, магистрант кафедры организационной психологии факультета психологии, Московский институт психоанализа, тренер-медиатор, член НП «НОМ»; заместитель председателя Комиссии Общественной палаты Московской области по ЖКХ, строительству, транспорту, дорожной инфраструктуры и благоустройству военных городков, член Регионального штаба ОНФ в Московской области, Московская обл., г. Балашиха,
SPIN-код: 4992-7974
e-mail: fpb-2006@bk.ru

Поступила: 07.05.2019

После доработки: 11.06.2019

Принята к публикации: 27.06.2019

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

Information about the author: Petr P. Popov, Master's Student of the Department of Organizational Psychology of the Faculty of Psychology, Moscow Institute of Psychoanalysis, Coach-mediator, member of NPP «NOM»; Deputy Chairman of the Commission of the Public Chamber of the Moscow Region on Housing and Public Utilities, Construction, Transport, Road Infrastructure and Improvement of Military Campuses, member of the regional headquarters of the All-Russia People's Front in the Moscow region, Balashikha Moscow Region,
SPIN-код: 4992-7974
e-mail: fpb-2006@bk.ru

The paper was submitted: 07.05.2019

Received after reworking: 11.06.2019

Accepted for publication: 27.06.2019

The author have read and approved the final manuscript.

ЭЛЕКТРОННЫЙ НАУЧНЫЙ РЕЦЕНЗИРУЕМЫЙ ЖУРНАЛ

Педагогика: вчера, сегодня, завтра.

2019 Том 2 №3 (май - июнь)

29.06.2019