

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

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

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

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

Журнал принимает к публикации статьи по следующим направлениям:

Педагогические науки:

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

Психологические науки:

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

Главный редактор

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

Научный редактор

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

Ответственный редактор за выпуск

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

Редакция

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

Тел/факс: 8 861 203 51 61

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

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, доцент, 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, кандидат психологических наук, 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

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

Editorial Council

Chief Editor

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ**CONTENTS**

<i>Теория и методика обучения и воспитания</i>		<i>Methods of training and education</i>	
Игнатович А.В. г. Москва, Россия Мамбеталина А.С. г. Астана, Казахстан Особенности современного воспитания ребенка	7	A. V. Ignatovich Moscow, Russia Aliya S. Mambetalina Astana, Kazakhstan Features of modern child education	
Игнатович С.С. г. Краснодар, Россия Сотникова Т.В. Алтайский край, Россия К вопросу о социализации подростков в семье	12	S.S. Ignatovich Krasnodar, Russia T.V. Sotnikova Altai territory, Russia To the question of the socialization of teenagers in the family	
Игнатович В. К., Игнатович С.С., Бондарев П. Б. Курочкина В.Е. г. Краснодар, Россия Педагог дополнительного образования как субъект проектирования индивидуальных образовательных результатов ребенка: проблема профессиональной готовности	25	I.V.Konstantinovich, S. S. Ignatovich, P.B. Bondarev V.E.Kurochkina Krasnodar, Russia Teacher of additional education as a subject of designing individual educational results of the child: problem of professional readiness	
<i>Теория и практика управления образованием</i>		<i>Theory and practice of education management</i>	
Моисеев А.М. г. Москва, Россия Введение в анализ систем внутришкольного управления	36	A.M. Moiseev Moscow, Russia Introduction to analysis of school management systems.	
<i>Психологические науки</i>		<i>Psychological Sciences</i>	
Азлецкий Е.О. г. Краснодар, Россия К вопросу о профилактике социально-психологической дезадаптации подростков с компьютерной аддикцией	50	E.O. Azletskiy Krasnodar, Russia. To the question of prevention of socio-psychological maladaptation of adolescents with computer addiction	

Теория и методика обучения и воспитания
Methods of training and education

УДК 37.04

Игнатович Арина Владленовна

г. Москва, Россия
arign90@mail.ru

Мамбеталина Алия Сактагановна

ЕНУ им. Л. Гумилева
г. Астана, Казахстан
mambetalina@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО ВОСПИТАНИЯ РЕБЕНКА

Аннотация. Данная статья посвящена особенностям современного семейного воспитания ребенка. Воспитание зависит от многих факторов, это и социокультурные правила и нормы, представленные в виде национальных традиций и педагогические позиции, используемые родителями в семье. Показано, что в век новых технологий большинство родителей и детей находятся в виртуальном мире. Делается акцент на том, что сегодня очень важно учитывать современные особенности воспитания и использовать самые передовые методы развития ребенка. Обосновано, что современные родители должны представлять себе определенные модели и образцы своего поведения в общении с собственными детьми. Для правильного воспитания своего ребенка родителю необходимо постоянно обучаться и освоить разнообразные современные подходы. Выделены несколько вариантов поведения родителей. Охарактеризованы факторы, от которых зависит воспитание детей. Сделан вывод о том, что сегодня родитель несет на себе груз ответственности за правильное воспитание своего ребенка, и ему необходимо освоить разнообразные подходы современного воспитания.

Ключевые слова: воспитание, семья, родители, дети, методы воспитания, семейное воспитание, формы, методы и средства педагогического воздействия.

Для цитирования: Игнатович А.В., Мамбеталина А.С. Особенности современного воспитания ребенка. *Педагогика: история, перспективы.* 2019. Том. 2. № 6. С. 07-11.

Arina V. Ignatovich

Moscow, Russia
arign90@mail.ru

Aliya S. Mambetalina

L.N. Gumilyov Eurasian National University
Astana, Kazakhstan
mambetalina@mail.ru

FEATURES OF MODERN CHILD EDUCATION

Annotation. This article is devoted to the features of modern family education of a child. Education depends on many factors, these are sociocultural rules and norms presented in the form of national traditions and pedagogical positions used by parents in the family. It is shown that in the age of new technologies, most parents and children are in the virtual world. The emphasis is placed on the fact that today it is very important to take into account the modern features of education and use the most advanced methods of child development. It is proved that modern parents should imagine certain models and patterns of their behavior in communicating with their own children. For the correct upbringing of their child, the parent must constantly learn and master a variety of modern approaches. Several behaviors of parents are highlighted. The factors on which the upbringing of children depend are characterized. It is concluded that today a parent bears the burden of responsibility for the correct upbringing of his child, and he needs to master the various approaches of modern education.

Key words: parenting, family, parents, children, parenting methods, family parenting, forms, methods and means of pedagogical influence.

For citation: Ignatovich A.V., Mambetalina A.S. Features of modern child nutrition. Pedagogy: history, prospects. 2019.Vol. 2. No. 6. PP. 07-11 (In Russ., abstr. in Engl.).

Особое внимание в современной реальности уделяется семейному воспитанию. Каждый знает, что это управляемая система взаимоотношений родителей с детьми и главную роль в ней играют родители. Они должны овладеть необходимыми знаниями и формами взаимоотношений с собственными детьми, которые будут способствовать гармоничному развитию ребенка и его личностных качеств, и которые, наоборот, могут препятствовать формированию нормального поведения и в большинстве своем могут в дальнейшем привести к тому, что личность становится трудновоспитуемой и деформируется.

Если неправильно выбирать формы, методы и средства педагогического воздействия, то это может привести к тому, что у детей возникают нездоровые представления, привычки и потребности, которые не способствуют появлению нормальных отношений с обществом. В основном родителями представляется воспитательная задача в том, чтобы главное добиться, чтобы дети их слушались. Родители не стремятся понять своего ребенка. Они больше поучают, ругают, читают нотации и забывают, что с детьми нужно беседовать, разговаривать по душам, а не навязывать прописные истины. Ребенок не воспринимает и не принимает их, потому что просто не понимает, о чем говорит взрослый [1].

Данный способ воспитания дает формальное удовлетворение родителям и совершенно бесполезен, а где-то и вреден для воспитываемых в таком ракурсе детей.

Важной составляющей семейного воспитания выступает образец поведения взрослых. Подражая родителям, дети копируют все образцы поведения: положительные, отрицательные, воспринимают и используют в дальнейшем правила тех отношений между людьми, которые зачастую не соответствуют нормам. В результате это выступает асоциальными и противоправными формами поведения.

Сегодня, в век новых технологий, все мы знаем о том, что большинство родителей находятся в виртуальном мире, как их дети. Нередко, находясь на прогулке с маленькими детьми, нам представляется картина, как мама троих детей, сидит возле коляски, уткнувшись в телефон, а ее двое маленьких детей бегают вокруг нее и при этом мать не видит, чем заняты старшие дети. Еще одна картина, когда в коляске лежит маленький ребенок, неопределенного возраста, явно еще находящийся в возрасте раннего детства и держащий в руках сотовый телефон или планшет. Мы можем предположить, что ребенок смотрит там мультипликационный фильм, хотя, сейчас часто слышим от родителей, что их дети очень грамотные и сами находят все в телефоне. Но ни один гаджет не заменит родительского внимания, заботы и воспитания.

Существует целый ряд специфических особенностей семейного воспитания, которые необходимы в применении родителями, но не всегда последние делают попытки в получении нового опыта, в обучении и собственном развитии для успешного воспитания своих детей и, как следствие допускают ошибки, которые могут привести к негативным формам развития личности ребенка. Поэтому сегодня очень важно учитывать современные особенности воспитания и использовать самые передовые методы развития ребенка.

Воспитание зависит от многих факторов: это и социокультурные правила и нормы, представленные в виде национальных традиций и родительский взгляд на то, какими должны быть детско-родительские отношения, и как они должны строиться, и какие личностные черты и качества должны формироваться у детей. Поэтому родители должны представлять себе определенные модели и образцы своего поведения в общении с детьми. В современных исследованиях можно выделить несколько вариантов поведения родителей [2].

У строгих родителей в основном силовые, директивные методы. Они навязывают свою систему требований, жестко требуют, чтобы ребенок шел путем социальных достижений, но при этом блокируют активность и инициативность ребенка. Этот авторитарный стиль воспитания.

Объяснительным называется стиль, когда родители апеллируют к здравому смыслу своего ребенка, объясняют. При этом они видят ребенка, способного понимать обращенные к нему разъяснения.

Автономным выступает стиль, когда родитель не навязывает ребенку решение, дает шанс ему самому найти выход из сложившейся ситуации, предоставляет ему при этом свободу выбора и принятия решений, самостоятельность, независимость. При этом родитель способен поощрять ребенка за то, что тот проявляет эти качества.

Компромиссным называется стиль, когда для того чтобы решить какую-либо проблему взрослый предполагает ребенку выполнять вместе все обязанно-

сти и делить трудности. Родитель знает интересы и предпочтения своего ребенка, что он может предложить ребенку взамен и на что переключить его внимание. Когда родитель понимает, что ребенок нуждается в помощи, старается участвовать в жизни ребенка, идет на помощь, делит с ним его трудности – это содействующий стиль.

При сочувствующем стиле родитель может сопереживать ребенку в конфликтной ситуации, но не предпринимает конкретные действия. Он может искренне сочувствовать, реагировать на происходящие изменения в состоянии и настроении ребенка.

При потакающем – родитель предпринимает любые действия, зная, что ему самому будет хуже, лишь бы ребенку было комфортно. В этом случае родитель ставит потребности и интересы ребенка выше не только своих, но и интересов всей семьи.

При ситуативном стиле решение принимаемое родителем зависит от ситуации, в которой он находится. У него не существует определенной на все случаи жизни стратегии воспитания. требований и стратегия в данном случае лабильны и гибки.

При зависимом стиле родитель не уверен в себе, в своих силах. Он ждет помощи и поддержки от компетентных людей – воспитателей, педагогов и ученых. А может и полностью переложить на них свои обязанности.

Огромное влияние сегодня на родителя оказывает литература по педагогике и психологии, а также Интернет-ресурсы [3]. Он надеется там найти информацию о правильном воспитании своих детей. Общекультурный уровень семьи, ее способность развивать духовные потребности, познавательные интересы детей, то есть в полной мере выполнять функции института социализации, зависит от общеобразовательного уровня родителей. Образование родителей и состав семьи еще не влияют на образ жизни семьи, ценностные ориентации родителей, на материальные и духовные потребности семьи, на психологический климат и эмоциональные отношения. Ошибаются родители зачастую в семейном воспитании, когда наказывают и поощряют детей. Здесь важно относиться особенно осторожно, осмотрительно, с чувством меры. Важно услышать, что подсказывают родительская интуиция и любовь. Чрезмерное попустительство, чрезмерная жестокость родителей, чрезмерная гиперопека, – все это одинаково опасно в воспитании ребенка.

Исходя из вышесказанного, сегодня родитель несет на себе груз ответственности за правильное воспитание своего ребенка, и ему необходимо освоить разнообразные подходы современного воспитания.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Юдкина А.Д. Профилактика жестокого обращения с детьми в неблагополучных семьях. Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева, 54-е ВСЕВЬЕВСКИЕ ЧТЕНИЯ. Саранск, Россия. 28 – 29 марта 2018. С. 168 – 172.
2. Савина Е.А., Смирнова Е.О.. Родители и дети. Психология взаимоотношений. М., Litres.2019. 325 с.

3. Мамбеталина А.С., Рыскулова М.М., Жумагалиева З.Н. Применение нейропедагогического подхода в процессе обучения в Казахстане и в зарубежных странах. Педагогика: история, перспективы. 2019. Том. 2. No 5. С. 99-107

REFERENCES

1. Yudkina A.D. Prevention of child abuse in dysfunctional families. Mordovian State Pedagogical Institute named after M.E. Evseviev, 54th EVSEVIEV READINGS Saransk, Russia. March 28 – 29, 2018. 168 – 172.
2. Savina E.A., Smirnova E.O.. Parents and children. The Psychology of Relationships. M., Litres. 2019. 325p.
3. Mambetalina A.S., Ryskulova M.M., Zhumagalieva Z.N. Application of the neuropedagogical approach in the learning process in Kazakhstan and in foreign countries. Pedagogy: history, prospects. 2019.Vol. 2.No 5. PP. 99-107

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

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

Поступила: 07.11.2019

После доработки: 19.12.2019

Принята к публикации: 27.12.2019

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about the author: Ignatovich Arina Vladlenovna, master of psychology and pedagogy, mediator
Moscow, Russia
arign90@mail.ru
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-4377-946X>

Aliya S. Mambetalina Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Social Studies Department Studies L.N. Gumilyov Eurasian National University
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4158-8368>
Astana, Kazakhstan
mambetalina@mail.ru

The paper was submitted: 07.11.2019

Received after reworking: 19.12.2019

Accepted for publication: 27.12.2019

The authors have read and approved the final manuscript.

Теория и методика обучения и воспитания
Methods of training and education

УДК 37.06

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

Сотникова Татьяна Владимировна
МКОУ «Тальменская СОШ №6»
Тальменского района, Алтайского края
cotv15@rambler.ru

К ВОПРОСУ О СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ В СЕМЬЕ

Аннотация. В работе предпринята попытка дать ответ на проблемный вопрос: как выявить педагогические возможности оптимизации процесса семейного воспитания на основе выстраивания системы субъект-субъектных взаимодействий педагогов и родителей подростков. Статья посвящена изучению отдельного аспекта проблемы. Поставлена задача обосновать характер влияния семейного воспитания на социализацию подростков в связи с типичными ошибками, допускаемыми родителями. Показаны шаги по достижению цели. Выявлены основные характеристики и показатели эффективности воспитательных влияний родителей на процесс социализации детей подросткового возраста. Предпринят анализ существующих педагогических и психологических оснований, на которых может строиться исследование по выделенной проблеме. Эмпирические данные психологических исследований являются важными по отношению к поставленной цели. Избранная тема может быть интересна в контексте построения новых моделей взаимодействия семьи и школы. Определены главные показатели и критерии личностного развития подростка, по которым можно охарактеризовать степень оптимальности его воспитания в семье. Подчеркнуто, что универсальными показателями являются мотивация, самооценка, социометрический статус, личностная тревожность и «сексизм». Эти показатели должны характеризовать именно ситуацию развития ребенка в семье. Остановлен выбор на двух показателях – самооценке и личностной тревожности, которые в наибольшей степени характеризуют семью не только как педагогическую систему, но, прежде всего, как социальный институт и круг ближайшего общения подростка. Приведены статистические данные обследования самооценки подростков. Сделан вывод о том, что в подростковом возрасте происходит кризис самооценки, что делает ее наиболее уязвимой перед ошибками родительского воспитания. Уделено внимание имеющимся в научной литературе данным о влиянии родительских отношений на самооценку подростков.

Ключевые слова: семья, социализация подростков, самооценка подростков, субъект-субъектные взаимодействия, ошибки родительского воспитания

Для цитирования: Игнатович С.С., Сотникова Т.В. К вопросу о социализации подростков в семье. *Педагогика: история, перспективы*. 2019. Том. 2. №6. СС. 12-24

Svetlana S. Ignatovich

Kuban State University
Krasnodar, Russia
ssign67@mail.ru

Tatyana V. Sotnikova

Talmenskaya secondary school No. 6
Talmensky district, Altai Territory
cotv15@rambler.ru

TO THE QUESTION OF THE SOCIALIZATION OF TEENAGERS IN THE FAMILY

Annotation. An attempt is made to give an answer to a problematic question: how to identify pedagogical possibilities for optimizing the process of family education based on building a system of subject-subject interactions between teachers and parents of adolescents. The article is devoted to the study of a separate aspect of the problem. The task is to justify the nature of the influence of family education on the socialization of adolescents in connection with the typical mistakes made by parents. Showing sha-gi to achieve the goal. The main characteristics and effectiveness indicators of educational influences of parents on the process of socialization of adolescent children are revealed. An analysis is made of the existing pedagogical and psychological foundations on which the study of the selected problem can be based. Empirical evidence from psychological research is important in relation to the goal. The chosen topic may be interesting in the context of constructing new models of interaction between the family and the school. The main indicators and criteria for the personal development of a teenager are determined, by which one can characterize the degree of optimality of his upbringing in the family. It is emphasized that the universal indicators are motivation, self-esteem, socio-metric status, personal anxiety and "sexism". These indicators should characterize precisely the situation of the development of the child in the family. The choice is made on two indicators - self-esteem and personal anxiety, which to the greatest extent characterize the family not only as a pedagogical system, but, first of all, as a social institution and the circle of closest communication of a teenager. Statistical data from a survey of teenagers' self-esteem are presented. It is concluded that in adolescence there is a crisis of self-esteem, which makes it most vulnerable to the mistakes of parenting. Attention is paid to the data available in the scientific literature on the influence of parental relations on the self-esteem of adolescents.

Keywords: family, socialization of adolescents, self-esteem of adolescents, subject-subject interactions, errors of parenting

For citation: Ignatovich S.S., Sotnikova T. V. To the question of the socialization of adolescents in the family. Pedagogy: history, prospects. 2019.Vol. 2. No. 6. PP. 12-24 (In Russ., abstr. in Engl.).

Актуальность темы. Роль семьи в воспитании ребенка общепризнанна. В то же время общеизвестно, что далеко не все семьи способны дать своим детям достойное, педагогически «правильное» воспитание. Как отмечает по этому поводу О.В. Лишин [1], все семьи можно разделить на три категории.

Есть семьи, которые хотят и могут воспитывать своих детей. Эти семьи, как правило, социально благополучны, их ошибки мало значительны, эти родители открыты для помощи со стороны педагогов и психологов.

Другие семьи, напротив, хотели бы правильно воспитывать своих детей, но у них это не получается, так как они дезорганизованы, озабочены внутренними конфликтами, отношения внутри таких семей отличаются напряженностью. Взрослые в таких семьях совершают самые значительные ошибки и промахи, которые наиболее сильно сказываются на воспитании ребенка.

Третья группа – это семьи группы «социального риска», где зона напряжения пролегает между семьей и обществом. Эти семьи асоциальны, они не могут полноценно воспитывать своих детей, так как не в состоянии ориентировать их на культурные и социальные ценности, которые сами не разделяют.

Следует признать, что педагогические стратегии работы с семьями воспитанников также дифференцированы. Семьи первого типа изначально считаются благополучными, и в целенаправленной работе с ними, как полагают учителя и воспитатели, нет особой необходимости. Основные педагогические усилия сосредоточиваются на семьях третьего типа, однако и меры работы с ними, как правило, носят жестко административный характер. Что же касается семей второго типа (а именно такие семьи составляют сегодня большинство в нашем обществе), то стратегии психолого-педагогической работы с ними, как правило, носят усредненный, просветительский характер. Результатом этого становится достаточно распространенная ситуация, при которой цели семейного и «школьного» воспитания рассогласованы:

– родители в силу отсутствия необходимой педагогической компетентности не видят перспективу развития и образования своего ребенка (и связанные с этим цели воспитания),

– учителя, занимаясь воспитанием профессионально, не учитывают конкретную ситуацию развития каждого ребенка, которая во многом формируется именно в семье.

Предпринятый в ряде исследований анализ практики показал, что вопросы оптимизации семейного и школьного воспитания на уровне совместного целеполагания практически не представлены в системе работы школьных педагогов и психологов.

В нашей работе мы обратили внимание на то, что и в научной литературе эти вопросы освещены крайне слабо [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12]. Предметом анализа, как правило, являются влияние семьи на процесс социализации личности ребенка (А.В. Мудрик, Н.Ф. Голованова, В.А. Слостенин, А.А. Реан и др.), а также допускаемые при этом ошибки семейного воспитания (О.В. Лишин, И.М. Желдак). Обращает на себя внимание следующее противоречие: семья (родители) выступают субъектами воспитания ребенка, однако при рассмотрении вопросов взаимосвязи школы и семьи эта субъектность учитывается очень слабо. Родители рас-

сматриваются либо как «помощники» учителя в реализации его собственных педагогических целей, направленных на ребенка, либо как носители потребности в педагогической помощи, не могущие самостоятельно справиться с решением воспитательных задач. Особо актуальным данное противоречие становится в подростковом возрасте учащихся, поскольку становящаяся взрослая внутренняя позиция ребенка требует от родителей особого педагогического такта и компетентности. Устранение данного противоречия связано с поиском путей оптимизации процесса семейного воспитания путем организации субъект-субъектных взаимодействий родителей учащихся и педагогов.

Таким образом, *проблема* состоит в выявлении педагогических возможностей оптимизации процесса семейного воспитания на основе выстраивания системы субъект-субъектных взаимодействий родителей учащихся подростков и педагогов.

Настоящая работа посвящена изучению её отдельного аспекта, связанного с выявлением основных характеристик и показателей эффективности воспитательных влияний родителей на процесс социализации детей подросткового возраста. Нашей *целью* выступало обоснование характера влияния семейного воспитания на социализацию подростков в связи с типичными ошибками, допускаемыми родителями.

При этом мы исходили из *предположения* о том, что на процесс социализации ребенка в семье в равной степени влияют, как адекватные детско-родительские отношения (о чем немало написано в литературе), так и допускаемые родителями педагогические ошибки и просчеты. В последнем случае влияние носит выраженный деструктивный характер.

Работая над поставленной *задачей*, мы предприняли анализ существующих педагогических и психологических оснований, на которых может строиться исследование по выделенной проблеме. Особую значимость имеют для нас данные психологических исследований, поскольку они выступают для нас крайне важными эмпирическими данными по отношению к поставленной цели.

Избранная тема может быть интересна в контексте построения новых моделей взаимодействия семьи и школы, в процессе которых семья не только интегрируется в неформальную образовательную среды социализации детей, но и может становиться ее системообразующим фактором.

При определении ведущих показателей и критериев личностного развития подростка, по которым можно охарактеризовать степень оптимальности его воспитания в семье, мы учитывали следующее.

Во-первых, необходимо выделить набор из наиболее универсальных показателей, характеризующих общие тенденции личностного развития подростка, включая аспекты его социальной адаптации и личностного самоопределения. В роли таких показателей, как показано в современных психолого-педагогических исследованиях [13], могут выступать мотивация, самооценка, социометрический статус, личностная тревожность и «сексизм».

Во-вторых, эти показатели должны в наибольшей степени характеризовать именно ситуацию развития ребенка в семье. Учитывая, что мотивация в большей степени относится к сфере деятельности и общения подростка в социуме, а «сексизм» и социометрический статус характеризуют его положение среди сверстников (учитывая и гендерный аспект), мы остановили свой выбор на двух оставшихся показателях: самооценке и личностной тревожности. На наш взгляд, имен-

но эти показатели в наибольшей степени характеризуют семью не только как педагогическую систему, но, прежде всего, как социальный институт и круг ближайшего общения подростка.

Самооценка является одним из главных аспектов самоотношения человека [14, 15, 16, 17, 18 и др.]. Она непосредственно связана с уровнем притязаний личности, влияет на выбор жизненных целей, обуславливает мотивацию достижений в социально значимой деятельности. Кроме того, самооценка выступает основным регулятором отношения ребенка к родителям при интерпретации их родительского поведения [9].

В подростковом возрасте самооценка приобретает новое качество, становясь оперативной. То есть, подросток обретает способность оценивать себя не только «вообще», но и в каждой конкретной ситуации, связанной с выбором определенного стиля поведения, становясь, таким образом, его регулятором [18].

Самооценка, понимаемая как эмоционально насыщенная оценка человеком самого себя, своих возможностей, способностей, качеств и поступков – важнейшая составляющая в структуре личности. Она существенно влияет на процесс саморегуляции и регуляции поведения. Нарушения в системе самооценки искажают поведение, затрудняют формирование личности [16, с. 124].

Самооценка в психологических исследованиях рассматривается как один из трех главных компонентов Я-концепции личности [14]. Если образ Я как «центральная» часть Я-концепции носит описательный характер, то самооценка (как ее оценочный компонент) связывает этот образ с собственной готовностью личности поступать определенным образом. Поэтому самооценка самым непосредственным образом участвует в формировании Я-концепции, определяет социальную адаптацию личности, является регулятором поведения и деятельности.

Формирование самооценки происходит также в процессе поведения и деятельности. В нашем случае именно эти данные позволяют говорить о возможной связи самооценки с ошибками воспитания, поскольку воспитание рассматривается как совместная деятельность взрослого и ребенка [1]. Характерно в этом плане также и то, что самооценка приобретает достаточную автономию ориентировочно к 15 – 16 годам [19], т.е. в старшем подростковом возрасте. Что же касается подростков в возрасте 12 – 14 лет, изучению которых посвящено наше исследование, то их самооценка в значительно большей степени подвержена внешним влияниям, в частности методам воспитания, используемым родителями.

Самооценка, верно отражающая реальные возможности человека в соотношении с его же притязаниями на успех, называется адекватной. В то же время (и это также отличительная черта подросткового возраста) в неблагоприятных социальных и педагогических условиях эта самооценка может искажаться, становясь либо завышенной, либо заниженной. В ряде исследований авторы полагают, что именно заниженная самооценка является главным препятствием успешной социальной адаптации и самоопределения личности подростка [13].

Как было сказано, на подростковый возраст приходится наиболее значительные изменения личности, связанные с развитием самооценки. У подростка начинает формироваться позиция взрослого человека, и хотя эта позиция еще не соответствует объективному положению подростка в жизни, но ее проявление означает, что подросток уже вступил в новые отношения с миром взрослых. Именно в подростковом периоде появляется способность оценивать себя не только через требования взрослых, но и формировать собственные эталоны поведе-

ния и деятельности, соотнося с ними свое реальное Я. Однако очень часто неблагоприятные условия воспитания и жизни в социальном окружении именно в этот период становятся причиной деформации самооценки, прежде всего, ее необоснованного занижения.

Известны статистические данные [20], согласно которым около 34% мальчиков-подростков и 26% девочек при проведении обследования их самооценки дали себе полностью отрицательные характеристики. Данные ими ответы свидетельствуют об их растерянности, полном непонимании себя и очевидной путанице социальных ролей (говоря словами Э. Эриксона). Такая острая форма проживания кризиса подросткового возраста характерна, конечно же, не для всех. Около 70% опрошенных подростков наряду с отрицательными, дают себе также и положительные характеристики. Однако и здесь негативная оценка себя явно преобладает, во многом нивелируя положительных самохарактеристики. Многие опрошенные подростки особо подчеркивают, что «недостатков у них много», а нравится в себе какая-либо одна черта.

Негативные последствия педагогически некомпетентных действий родителей в подростковом возрасте усугубляется также и тем, что в этом возрасте у ребенка происходит смена образцов для подражания. Если в младшем школьном (и даже в младшем подростковом) возрасте главное место среди образцов для подражания принадлежало родителям (и другим взрослым, играющим в судьбе ребенка более или менее заметную роль), то ближе к 14 годам это место начинают занимать сверстники. Отношения же со взрослыми заметно обостряются, поскольку по отношению к ним подросток становится максималистом и предъявляет далеко не всегда адекватные требования.

Смена образцов для подражания, в свою очередь, ведет к изменениям в мотивационно-потребностной сфере: основные потребности теперь связаны с общением со сверстниками. Именно с этим обстоятельством во многом связано обострение негативных последствий для самооценки подростка, связанных с ошибками и просчетами родительского воспитания, поскольку для многих родителей «второй группы» (см. выше) характерно типичное заблуждение: отношения с собственными детьми воспринимаются ими как «вечные», и всякие изменения воспринимаются как «сигнал тревоги» [9].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в подростковом возрасте происходит своего рода кризис самооценки, что делает ее наиболее уязвимой перед ошибками родительского воспитания. Нарушается равновесие между позитивными и негативными самооценками, отмечается резкий рост недовольства собой, которое распространяется и на сферу отношений с родителями. Кроме того, изменяется и содержание самооценки: если в младшем школьном возрасте она связана, в основном, с успешностью в учебной деятельности, то в подростковом – с отношениями с окружающими людьми, не в последнюю очередь – с родителями.

В связи со сказанным, логично уделить отдельное внимание имеющимся в научной литературе данным о влиянии родительских отношений на самооценку подростков. Этот вопрос, в частности, был подробно изучен Р. Бернсом [14].

Следует отметить, что во многих случаях предметом подобного рода исследований выступает конфликт родителей и детей, воспринимаемый как «разрыв межпоколенных связей». По данным Р. Бернса, это не совсем верная точка зрения, поскольку конфликт как таковой – не вполне типичное явление в сфере детско-родительских отношений. Точнее, по мнению автора, который в этом вопросе

ссылается на исследования Кирхнера и Вондрека, следует говорить о смещении источника самооценки подростка от родителей к группе сверстников. Однако это вовсе не означает отчуждения подростков от своих родителей.

Существуют известные данные исследований Гекаса [Цит. по: 14], согласно которым главными факторами влияния на самооценку подростка со стороны родителей выступают контроль и поддержка. Влияние этих факторов расценивается как позитивное. Установлено, что высокая самооценка подростка определяется заинтересованностью родителей в ребенке, интересом к его друзьям, вниманием к его высказываниям. Другими словами, тесная связь высокой самооценки подростка и хорошими отношениями в семье не вызывает сомнения у исследователей.

Р. Бернс выделяет три условия формирования у подростка положительной самооценке в процессе семейного воспитания: принятие родителями ребенка; установление ими ясных и однозначных правил, регламентирующих его поведение; предоставление подростку свободы действий в установленных родителями границах [14]. Однако можно заметить, что эти условия характеризуют отношения родителей и детей в целом, но в каждом конкретном случае соблюдение сформулированных правил может сопровождаться самыми разными ошибками, описанными в предыдущем параграфе. Другими словами, поведение родителей в данном случае изначально полагается вполне «безгрешным», берется только суть условий. В частности, остается невыясненным вопрос: какие именно границы устанавливают родители своему ребенку? Какими средствами они осуществляют контроль и т.д.

Таким образом, можно утверждать, что в исследованиях по данному вопросу существует определенный «пробел», связанный именно с учетом особенностей допускаемых родителями ошибок воспитания, даже при условии их следования правилам, сформулированным Р. Бернсом.

Как уже было сказано, самооценка и тревожность – важнейшие показатели процессов социально адаптации подростка в преддверии «взрослой» жизни. Однако и в этом случае (как отмечает, в частности, А.М. Прихожан) характер конкретных связей особенностей семейного воспитания и тревожности подростка как устойчивого явления остается не выясненным [10]. Существует общепринятое положение о взаимоотношениях «мать – ребенок» как базовой причине тревожности. Однако, по мнению А.М. Прихожан, эти сведения носят общий характер и не раскрывают конкретные факторы возникновения тревожности у детей. Кроме того, все известные по этому поводу данные относятся к дошкольному и младшему школьному возрасту. Что же касается подростков, то причины их тревожности, связанные с родительскими отношениями крайне редко являются предметом самостоятельных исследований, в лучшем случае выступая дополнительной характеристикой.

В исследованиях А.М. Прихожан установлено, что тревожность детей разного возраста (в т. ч. и подросткового) может быть обусловлена целым спектром проявлений семейного неблагополучия. При этом выявить какие-либо специальные закономерности здесь достаточно трудно. Установлено также, что в подростковом и более старших возрастах эти влияния, в целом, подчинены закономерностям становления самоотношений ребенка.

Одна из существующих точек зрения состоит в том, что главной причиной тревожности ребенка в семье выступает собственная тревожность родите-

лей [21]. Действительно, по данным А.М. Прихожан, корреляционные связи между тревожностью детей подросткового возраста и их родителей существуют. Однако они не объясняют механизмы передачи этой тревожности, и потому их констатация не снимает поставленного вопроса. Можно лишь предположить, что этот механизм основан на подражании ребенка тревожному поведению родителей с последующим его укоренением.

Более достоверными являются данные, согласно которым тревожность либо благополучие подростка в семье обусловлена его негативным либо позитивным субъективным отношением к отцу и матери. При этом отец, как правило, в большей степени является фактором повышенной тревожности [21, с. 190]. При этом основными факторами эскалации тревожности выступают непредсказуемость поведения родителей, создающая ощущение нестабильности, и авторитарная, доминантная позиция [там же].

Сказанное позволяет надеяться, что более существенные и устойчивые связи тревожности и ошибками родительского воспитания все же могут быть выявлены. Однако прежде следует рассмотреть закономерные связи между тревожностью и самооценкой подростков.

Вопрос о данных корреляционных связях был изучен Г.И. Марасановым и Н.А. Рототаевой [13]. Ими, в частности, была установлена достаточно сложная зависимость самооценки и тревожности подростков, опосредованная внутригрупповым социометрическим статусом. Так было установлено, что внутригрупповой статус отрицательно коррелирует с уровнем тревожности, в частности, с шкалами «Общая тревожность», «Фрустрация потребности в достижении успеха», «Страх ситуации проверки знаний» и «Страх несоответствия ожиданиям окружающих». Это означает, что чем ниже социометрический статус подростка, тем выше уровень его тревожности по указанным шкалам. В то же время связь социометрического статуса и самооценки выглядит двояко. Нормальная связь этих параметров предполагает, что высокий социометрический статус влечет высокую самооценку подростка. Однако в исследованиях Г.И. Марасанова установлено, что завышенная самооценка может выступать механизмом компенсации, когда подросток не принимается в своем окружении, т.е. обладает низким социометрическим статусом. В первом из этих случаев тревожность подростка, как правило, пребывает в норме (адекватно завышена), во втором случае она имеет высокие значения.

Существует и качественное различие: при высоком социометрическом статусе и высокой самооценке тревожность связана с отдаленной во времени перспективой вхождения подростка во взрослый мир. В противоположной ситуации тревожность связана с внешним оцениванием подростка в настоящее время.

Логично предположить, что в нашем случае роль социометрического статуса играет положение, которое подросток занимает в семье, т.е. степень его признания родителями как близкого человека и полноправного члена семьи [22]. В этой связи повышенная тревожность подростка может являться следствием критичного, недоброжелательного оценивания его личности родителями. Именно такое критическое и недоброжелательное оценивание характеризует многие из описанных в первом параграфе ошибок родительского воспитания (гипопротекция, игнорирование потребностей ребенка, чрезмерность требований, строгость санкций и т.д.). Характерно также и то, что самооценка подростка в этом случае может принимать противоположные значения (завышенная – заниженная) и в целом

быть неустойчивой. В противоположном же случае доброжелательного оценивания с полным лишением подростка собственной свободы.

В целом, предполагаемые на данных основаниях закономерности связи ошибок семейного воспитания, самооценки и тревожности подростков могут быть представлены в виде таблицы.

Таблица. Взаимосвязь ошибок родительского воспитания, самооценки и тревожности подростков.

Table. Relationship mistakes in parenting, self-esteem, and adolescent anxiety

Вид ошибки семейного воспитания	Характеристика самооценки	Характеристика тревожности
Гиперпротекция	Заниженная в связи с преобладающим внешним оцениванием (как позитивным, так и негативным)	Повышенная в связи с боязнью не соответствовать требованиям родителей
Гипопротекция	Заниженная в связи с чувством собственной «ненужности»; возможна завышенная самооценка в случае компенсации недостатка родительского внимания в компании сверстников	Повышенная на фоне низкой самооценки, либо низкая на фоне высокой самооценки
Потворствование	Может быть неадекватно завышенной	Низкая на фоне неадекватно завышенной самооценки
Игнорирование потребностей	Низкая	Высокая
Чрезмерность требований-обязанностей	Заниженная в связи с чувством собственной «ненужности»	Повышенная в связи с боязнью не соответствовать требованиям родителей
Недостаточность требований-обязанностей	Может быть завышено в связи с отсутствием персональной ответственности за выполнение своих обязанностей в семье	Низкая
Чрезмерность требований-запретов	Заниженная в связи с чувством ограниченности своего положения в семье	Повышенная в связи с боязнью нарушения требований-запретов и последующего наказания
Недостаточность требований-запретов	Неадекватно завышенная в связи с чувством вседозволенности	Низкая
Чрезмерность санкций	Низкая в связи с постоянным чувством вины	Высокая в связи с постоянным ожиданием наказания
Минимальность санкций	Неадекватно завышенная в связи с чувством вседозволенности	Низкая

Потворствующая гиперпротекция	Неадекватно завышенная	Низкая, либо завышенная как ответная реакция на высокую тревожность родителей
Доминирующая гиперпротекция	Низкая в связи с преобладающим внешним оцениванием (как позитивным, так и негативным)	Повышенная в связи с боязнью не соответствовать требованиям родителей
Эмоциональное отвержение	Низкая либо неадекватно завышенная как компенсаторная реакция	Высокая в связи с ожиданием негативной оценки со стороны окружающих
Повышенная моральная ответственность	Заниженная	Высокая
Гипопротекция	Низкая либо неадекватно завышенная как компенсаторная реакция	Высокая в связи с неопределенностью своего положения в обществе и семье

Источник: составлено авторами научной статьи.

Source: compiled by the authors of the scientific article.

Проведенный теоретический анализ проблемы оптимизации семейного воспитания подростков на основе построения системы субъект-субъектных взаимодействий родителей и педагога-психолога позволил установить следующее.

1. Семья выступает одним из главных институтов социализации ребенка, реализуя при этом различные функции, основными среди которых выступают формирование ценностных ориентаций, готовности к самостоятельной жизни в обществе, способности к ответственному социальному поведению.

2. Семья является открытой социально-педагогической системой, осуществляющей взаимодействие с другими социальными институтами в процессе воспитания собственных детей, главным из которых выступает общеобразовательная школа. Школьный педагог-психолог осуществляет по отношению к семьям учащихся различные функции, реализация которых способствует оптимальному взаимодействию семьи и школы в процессе воспитания ребенка.

3. В то же время существующие модели взаимодействия педагогов-психологов с родителями учащихся содержат в себе основное противоречие, связанное с отсутствием в целостном воспитательном процессе ниш, где субъектность родителей была бы востребована в качестве основы диалога семьи и школы. Чаще всего родителям в этих моделях отводится вспомогательная роль.

4. Указанное противоречие обуславливает необходимость определения специального содержания и методов работы педагога-психолога по формированию готовности родителей к субъект-субъектным взаимодействиям.

Основным препятствием к решению этой задачи выступает недостаточная педагогическая компетентность родителей, допускающих в процессе воспитания ошибки, влияющие, как на учебу подростка в школе, так и на его общее развитие. Допущение этих ошибок приводит к осложнению ситуации развития подростка в семье по таким базовым показателям его социализации, как самооценка и тревожность. В то же время обычного психолого-педагогического просвещения родителей недостаточно для устранения этого противоречия, поскольку предметом коррекции здесь выступает целостная внутренняя позиция родителей по отношению к ребенку.

5. Сказанное позволяет нам предположить в качестве задела на дальнейшие исследования, что деятельность по оптимизации процесса семейного воспитания должна включать в себя:

- создание ситуаций рефлексии родителями целей, средств и противоречий своей деятельности по воспитанию собственных детей-подростков
- выведение родителей в позицию субъекта проектирования процесса семейного воспитания
- организацию совместного мониторинга педагогами и родителями процесса семейного воспитания детей-подростков.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Лишин О.В. Педагогическая психология воспитания / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М. 1997. – 182 с.
2. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. – СПб.: Речь, 2004. – 272с.
3. Джиннотт Х.Г. Дети и мы: Новые решения старых проблем. – СПб.: Кристалл, 1996. – 464 с.
4. Желдак И.М. Искусство быть семьей: Практическое руководство. – Мн.: МП «Лерокс», 1988. – 160 с.
5. Земска М. Семья и личность. – М.: Издательство «Прогресс», 1986. – 127 с.
6. Клайн В. Как подготовить ребенка к жизни. М.-Л., 1991. – 330 с.
7. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание. Учеб. пособие. – М.: Академия, 1999. – 232 с.
8. Макушина О.П. Причины психологической зависимости от родителей в подростковом возрасте // Вопросы психологии. – 2002. – №5. – С. 33 – 40
9. Петровский В.А. Полевая М.В. Отчуждение как феномен детско-родительских отношений // Вопросы психологии. – 2002. – №1. – С. 71 – 78.
10. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М.: Московский психолого-социальный институт., Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.
11. Слостенин В.А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. – 3-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 576 с.
12. Эльконин Э.Г. Детство и общество. – М, 2000.-253с.
13. Марасанов Г.И., Рототаева И.А. Социальная компетентность: психологические условия развития в школьном возрасте. – М: Когито-центр, 2002. – 172 с.
14. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / пер. с англ. В.Я. Пилиповского. – М., 1986. – 422 с.
15. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464с.
16. Дубровина И.В., Прихожан А.М. Возрастная и педагогическая психология. Хрестоматия. – М., 2001. – 170 с.
17. Кон И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание. – М., 1984. – 335 с.
18. Липкина А.И. Самооценка школьника. – М., 1976. – 96 с.

19. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. М., 1989. – 361с.
20. Психология современного подростка / под ред. Д.И. Фельдштейна; НИИ Общей и педагогической психологии акад. пед. наук СССР. – М., 1987. – 240 с.
21. Прихожан, Раттер М. Помощь трудным детям – М.: Прогресс, 1987. – 142 с.
22. Гребенникова В.М., Игнатович В.К., Игнатович С.С., Лакреева А.В. Социально-педагогическая поддержка семьи в практике современного образования: опыт эмпирического исследования. Педагогика: история, перспективы. 2019. Том. 2. №5. С. 71 – 98. <http://dpo-journal.ru/index.php/pvsz/article/view/76>

REFERENCES

1. Lishin O. V. Pedagogical psychology of education . ed. by D. I. Feldschtein. M. 1997. 182 p.
2. Golovanova N. F. Socialization and upbringing of a child. SPb.: Speech, 2004. 272 p.
3. Ginnott H. G. Children and us: New solutions to old problems. SPb.: Kristall, 1996. 464 p.
4. Zheldak I. M. The Art of being a family: a Practical guide. Meganewton.: MP "Lerox", 1988. 160 p.
5. Semsca. M. The Family and personality. Moscow: Progress Publishing House, 1986. 127 p.
6. Klaine V. how to prepare a child for life. M.-L., 1991. 330 p.
7. Kulikova T. A. Family pedagogy and home education. Studies'. stipend. Moscow: Akademiya, 1999. 232 p.
8. Makushina O. p. the Causes of psychological dependence on parents in their infancy. Questions of psychology. 2002. No. 5. P. 33 – 40
9. Petrovsky V. A. Polevaya M. V. Alienation as a phenomenon of child-parent relations. Questions of psychology. 2002. No. 1. Pp. 71-78.
10. Parishioners A. M. Anxiety in children and adolescents: psychological nature and age dynamics. - Moscow: Moscow psychological and social Institute., Voronezh: publishing house of NGO "MODEK", 2000. - 304 p.
11. Slastenin V. A. Pedagogy: Studies. student's guide. higher. PED. studies'. V. A. Slastenin, I. F. Isaev, and E. N. Shiyanov; edited by V. A. Slastenin. - 3rd ed., stereotype. Moscow: publishing center "Academy", 2004. 576 p.
12. Elkonin E. G. Childhood and society. M, 2000. 253s.
13. Marasanov G. I., Rototaeva I. A. Social competence: psychological conditions of development at school age. M: Kogito center, 2002. 172 p.
14. Burns R. Development of the Self-concept and education. V. J. Filipovska th. M., 1986. 422 p.
15. Bozhovich L. I. Personality and its formation in childhood. M.: Education, 1968. 464с.
16. Dubrovina I. V., members of the M. A. Age and pedagogical psychology. Reader. Moscow, 2001. 170 p.
17. Kon I. S. in search of self: personality and its self-awareness. Moscow, 1984. 335 p.
18. Lipkina A. I. self-Assessment of the student. M., 1976. 96 p.

19. Feldstein D. I. Psychology of personality development in ontogenesis. Moscow, 1989. 361p.
20. The psychology of the modern teenager. edited di of Feldstein; Institute of Ob- ing and educational psychology Acad. PED. Sciences of the USSR. Moscow, 1987. 240 p.
21. Parishioners, Rutter M. Helping difficult children. Moscow: Progress, 1987. 142 p.
22. Grebennikova V. M., Ignatovich V. K., Ignatovich S. S., Lakreeva A.V. Social and ped- agogical support of the family in the practice of modern education: the experience of empirical research. Pedagogy: history, perspectives. 2019. Том. 2. No. 5. Pp. 71 – 98. Available at: <http://dpo-journal.ru/index.php/pvsz/article/view/76>

Информация об авторах: Игнатович Светлана Сергеевна, кандидат педагогиче- ских наук, доцент кафедры педагогики и психологии, факультет педагогики пси- хологии и коммуникативистики, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный универ- ситет»,

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

г. Краснодар, Россия

ssign67@mail.ru

Сотникова Татьяна Владимировна, МГУ, инженер-конструктор ГОУ ВПО «Москов- ский государственный университет дизайна и технологии»

учитель технологии МКОУ «Тальменская СОШ №6»,

Алтайский край, Россия

cotv15@rambler.ru

Статья поступила: 07.12.2019

После доработки: 12.12.2019

Принята к публикации: 23.12.2019

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about the authors: Svetlana S. Ignatovich, Candidate of Pedagogics, Asso- ciate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Faculty of Pedagogy of Psy- chology and Communication Studies,

Kuban State University,

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

Krasnodar, Russia

ssign67@mail.ru

Sotnikova Tatyana Vladimirovna, Moscow State University, design engineer, Moscow State University of Design and Technology

technology teacher at MKOU «Talmenskaya secondary school No. 6»,

Altai Territory, Russia

cotv15@rambler.ru

The paper was submitted: 07.12.2019

Received after reworking: 12.12.2019

Accepted for publication: 23.12.2019

The authors have read and approved the final manuscript.

Теория и методика обучения и воспитания
Methods of training and education

УДК 371.133.2

Игнатович Владлен Константинович
Кубанский государственный университет
г. Краснодар, Россия
vign62@mail.Ru

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

Бондарев Петр Борисович
Кубанский государственный университет
г. Краснодар, Россия
pbondarev@rambler.ru

Курочкина Валентина Евгеньевна
Кубанский государственный университет
г. Краснодар, Россия
kve7@rambler.ru

**ПЕДАГОГ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СУБЪЕКТ
ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ
РЕБЕНКА: ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ**

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования профессиональной готовности педагога дополнительного образования к проектированию индивидуальных образовательных результатов учащихся. Индивидуализация рассмотрена как наиболее важный и перспективный вектор развития системы дополнительного образования на современном этапе. Проектирование индивидуальных образовательных результатов обосновано как механизм индивидуализации процесса дополнительного образования и как совместная деятельность педагога и ребенка. Показано, что индивидуальные образовательные результаты проектируются как перспектива выхода ребенка в зону его ближайшего развития. Обосновано положение о том, что проектирование индивидуальных образовательных результатов учащихся может эффективно осуществляться в процессе творческого освоения разнообразных социокультурных практик. Готовность педагога дополнительного образования к проектированию индивидуальных образовательных результатов учащихся рассмотрена как его интегративное профессионально-личностное качество. Описаны содержание мотивационно-целевого, когнитивного и процессуаль-

ного компонентов этой готовности. Охарактеризована модель ее формирования, включающая пять основных этапов: изучения социальной ситуации развития ребенка, презентация предлагаемых к освоению социокультурных практик как пространства возможностей реализации преобразовательной творческой активности ребенка, целеполагания индивидуальных образовательных результатов, организации разноуровневых социальных проб учащихся и рефлексии полученного образовательного опыта.

Ключевые слова: педагог дополнительного образования; индивидуальные образовательные результаты; готовность к проектированию.

Для цитирования: Игнатович В.К., Игнатович С.С., Бондарев П.Б., Курочкина В.Е. Педагог дополнительного образования как субъект проектирования индивидуальных образовательных результатов ребенка: проблема профессиональной готовности. Педагогика: история, перспективы. 2019. Том. 2. № 6. С.25-35

Vladlen K. Ignatovich
Kuban State University
Krasnodar, Russia
vign62@mail.Ru

Svetlana S. Ignatovich
Kuban State University
Krasnodar, Russia
ssign67@mail.ru

Petr B. Bondarev
Kuban State University
Krasnodar, Russia
pbondarev@rambler.ru

Valentina E. Kurochkina
Kuban State University
Krasnodar, Russia
kve7@rambler.ru

TEACHER OF ADDITIONAL EDUCATION AS A SUBJECT OF DESIGNING INDIVIDUAL EDUCATIONAL RESULTS OF THE CHILD: PROBLEM OF PROFESSIONAL READINESS

Annotation. The article is devoted to the problem of the formation of professional readiness of an additional education teacher to design individual student educational results. Individualization is considered as the most important and promising vector of the development of the system of additional education at the present stage. The design of individual educational results is justified as a mechanism for individualizing the process of additional education and as a joint activity of the teacher and the child. It is shown that individual educational results are designed as the prospect of a child entering the zone of his immediate development. It substantiates the provision that the design of individual educational results of students can be effectively carried out in the process of creative development of various sociocultural practices. The readiness of the teacher of addition-

al education to design individual educational results of students is considered as its integrative professional and personal quality. The content of the motivational-targeted, cognitive and procedural components of this readiness is described. A model of its formation is described, which includes five main stages: studying the social situation of the child's development, the presentation of the proposed to the mastering of sociocultural practices as a space for the realization of the transformative creative activity of the child, the goal-setting of individual educational results, the organization of multilevel social tests of students and the reflection of the educational experience gained.

Key words: teacher of additional education; individual educational results; readiness for design.

For citation: Ignatovich V.K. Ignatovich S.S., Bondarev P.B., Kurochkina V.E. Teacher of additional education as a subject of designing individual educational results of the child: problem of professional readiness. Pedagogy: history, prospects. 2019. Vol. 2. no. 6. PP. 25-35. (In Russ., abstr. in Engl.).

Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 18-013-00308 А «Основы методологии и технология проектирования индивидуальных образовательных результатов учащихся в системе дополнительного образования детей»).

The article was prepared with the financial support of the Russian Foundation basic research (project no. 18-013-00308 A "Fundamentals of methodology and technology for designing individual educational results of students in the system of additional education of children").

Индивидуализация образования, как базовый принцип проектирования образовательных систем в современных социокультурных условиях и как задача, остро стоящая сегодня перед педагогическим сообществом, в большей степени представляет собой «зону ближайшего развития» российского образования, нежели уже состоявшийся шаг в будущее. Внедрение новых педагогических технологий, ориентированных на развитие индивидуальности каждого ребенка, по мнению многих современных исследователей, сопряжено со значительными трудностями и рисками профессионализации педагогов. Переход к индивидуализированным моделям образования требует системных изменений профессионального педагогического сознания, формирования лично ориентированной позиции педагога как необходимого условия его адаптации новым условиям глобальных изменений действительности. Как отмечает, в частности, Н.Н. Шевелева, «в сложившихся условиях учитель должен быть готов и уметь изменяться для того, чтобы сформировать у ученика необходимые компетенции для выбора своей траектории развития в современной социокультурной ситуации» [1, с. 122].

Далеко не в последнюю очередь это относится к деятельности педагогов дополнительного образования. В современных исследованиях подчеркивается, что «дополнительное образование детей можно характеризовать как эффективную структуру образования, которая развивает деятельностные и коммуникативные умения детей, способность делать выбор при решении познавательных, ценностно-ориентационных, преобразовательных, проектных задач, учит самоопределе-

нию, а также как зону перспективного развития каждого ребенка» [2]. Однако, несмотря на то что эта сфера образования издавна признается исследователями наиболее благоприятной для развития индивидуальности и творческих способностей каждого ребенка [3], речь скорее идет опять же о потенциальных возможностях учреждений дополнительного образования стать для него местом максимального раскрытия своего творческого потенциала. Для реализации этой возможности необходимы не отдельные мероприятия по совершенствованию образовательного процесса, а системные и непрерывные преобразования, позволяющие находить адекватные ответы на новые вызовы культуры и изменения, которые сегодня происходят в собственно Мире детства [4]. В этой связи исследователями отмечается необходимость формирования новых компетенций педагогов дополнительного образования, связанных с осуществлением ими инновационной деятельности [5].

В нашем исследовании предложен подход, согласно которому эффективным механизмом индивидуализации дополнительного образования выступает проектирование индивидуальных образовательных результатов как совместная деятельность, осуществляемая педагогом и ребенком в условиях творческого освоения разнообразных социокультурных практик. В отличие от традиционного подхода, образовательные результаты ребенка здесь не определяются требованиями образовательной программы, а пошагово проектируются в процессе совершения свободных проб на предметности, отвечающей содержанию осваиваемой социокультурной практики. Методологическим основанием этой деятельности выступает принцип событийности. В контексте идей культурно-исторической психологии Л.С. Выготского событийность является главным условием, определявшим возможности взаимодействующих субъектов (педагога и ребенка) проектировать индивидуальные образовательные результаты в зоне ближайшего развития ребенка как его новые, еще не освоенные способности. В наших предшествующих исследованиях было показано, что такими результатами выступают открываемые в процессе творческой деятельности смыслы, лежащие в основе субъективного переживания преобразуемой проблемной ситуации; субъективно новые способы действий, открывающие возможности решения нового круга творческих задач; способы социального утверждения процесса и результатов осуществляемой деятельности на уровне, отвечающем притязаниям ребенка [6].

Понимание проектирования индивидуальных образовательных результатов как совместной, событийной деятельности взрослого и ребенка определяет новые задачи профессионального развития педагога дополнительного образования. В первую очередь, речь идет о становлении его готовности к осуществлению событийных, то есть особых, субъект-субъектных взаимодействий с детьми разного возраста, в ходе которых субъектность педагога не подчиняет себе субъектность ребенка, а напротив, обеспечивает максимальные возможности ее проявления в ситуации совместного решения творческой задачи. Об особенностях таких взаимодействий, в частности, пишет Г.А. Цукерман: «В масштабе ведущей деятельности происходит становление принципиально новых для ребенка типов детско-взрослых взаимодействий... Для взрослого задача построить встречу с ребенком на территории игры, учебной деятельности, непосредственно эмоционального или интимно-личностного общения – это всегда новая задача... Он впервые ищет способ подстроить свое действие под действие именно этого ребенка таким образом, чтобы в месте встречи двух действий возникло нечто новое» [7, с. 65].

Рассматривая в этой связи готовность педагога дополнительного образования как его интегративное профессионально-личностное качество, мы выделяем следующие его компоненты.

Мотивационно-целевой компонент представляет собой стремление педагога не транслировать в сознание ребенка заранее подготовленные и оформленные в «дидактической» логике компоненты социального опыта, а выявить его собственные образовательные потребности и устремления, мотивы и дефициты деятельностных средств, препятствующие их полноценной реализации. Говоря словами В.П. Зинченко, этот компонент связан с готовностью педагога не «вписывать себя в ребенка», а «вычитывать из ребенка» [3], изучать социальную ситуацию его развития и именно из нее выводить цели совместной с ребенком творческой деятельности.

Когнитивный компонент включает в себя знание законов психического развития детей разного возраста и владение способами действий: навигация в пространстве свободного выбора социокультурных практик для их творческого освоения; психолого-педагогическая поддержка учащихся в процессе свободного выбора ими целей освоения избранных социокультурных практик; организация разноуровневых продуктивных проб учащихся в процессе освоения ими избранных социокультурных практик; сотрудничество с учащимися на предметности совместного решения творческих задач; оказание учащимся помощи в затруднительных ситуациях, связанных с повышенным уровнем сложности решаемых творческих задач; организация ситуаций личностной и групповой рефлексии новообразований социального опыта, полученного в процессе освоения избранных социокультурных практик.

Процессуальный компонент включает в себя готовность педагога осуществлять субъект-субъектные взаимодействия с учащимися на всех этапах освоения социокультурных практик, сопровождать совместную творческую деятельность учащихся, преодолевать и регулировать конфликтные ситуации.

Вполне очевидно, что формирование этой готовности не может быть сведено к оснащению педагогов дополнительного образования некоторой суммой методических приемов. Более эффективной стратегией выступает поэтапное прохождение педагогами всего комплекса проблем, связанных с проектированием индивидуальных образовательных результатов ребенка. Решая эту задачу, мы разработали интерактивную образовательную программу повышения квалификации педагогов дополнительного образования, включающую пять основных этапов их восхождения к решению проблем индивидуализации образовательного процесса. Ее апробация была осуществлена на базе центра дополнительного образования «Хоста» г. Сочи.

Дадим краткую характеристику этих этапов.

На первом этапе педагоги осваивают технологию изучения социальной ситуации развития ребенка. Частными методами решения этой задачи выступают экспертиза портфолио ученика, оценка продуктов его творческой деятельности, проведение беседы, организация пилотных проб и т.д. Однако наиболее важно помочь педагогам освоить общий принцип решения этой задачи, базирующийся

на различении зон актуального и ближайшего развития ребенка. С этой целью мы предлагали педагогам составить психолого-педагогический портрет кого-либо из своих учеников. После этого составленные портреты мы анализировали совместно с педагогами, акцентируя их внимание на том, что именно является для них главными, смыслообразующими характеристиками ребенка. В ходе обсуждения выделяется три возможных варианта. Вариант первый: ребенок характеризуется посредством перечисления уже достигнутых им успехов и обретенного социального опыта (чему ребенок уже научился в своей жизни и чего достиг?). Вариант второй: ребенок характеризуется через сумму эмпирических проявлений, к которым, как правило, относятся его интересы, склонности, черты характера, виды предпочитаемых занятий и т.д. (т.е., каким он предстает перед нами здесь и сейчас). Вариант третий: главной характеристикой ребенка выступают обретенные ребенком возможности дальнейшего развития пространств его творческих достижений и сотрудничества с другими людьми, а также ожидание педагога относительно перспектив личностного и профессионального самоопределения ученика (чему он может научиться и какие новые для него задачи сможет решать в дальнейшем). Педагогам необходимо прийти к мысли, что в процессе анализа социальной ситуации развития ребенка необходимо использовать все три названных варианта. Однако именно третий вариант выступает главным основанием для проектирования индивидуальных образовательных результатов ребенка в зоне его ближайшего развития.

Цель второго этапа – научить педагогов осмыслять и презентовать ребенку предметность его занятий в творческом объединении в логике культуры, т.е., выявляя и раскрывая возможности преобразования и «дотраивания» того, что уже создано до них другими людьми. Другими словами, педагогам необходимо научиться предъявлять ученикам предметность их деятельности не в виде норм и эталонов этой деятельности, а через их проблематизацию, т.е. через обнаружение и раскрытие еще нерешенных окончательно «задач-на-смысл». Проблематизацию, вслед за В.Т. Кудрявцевым мы рассматриваем как главный и наиболее педагогически целесообразный способ введения ребенка в пространство культуры [8] и как единственно возможный путь восхождения ребенка к творчеству. С этой целью мы просим педагогов дополнительного образования описать предлагаемые детям виды деятельности в их творческих объединениях именно как спектр возможностей их дальнейшего творческого преобразования. Эти описания должны содержать внутри себя своего рода «приглашение к творчеству» для ребенка, у которого необходимо сформировать понимание того, что конечные результаты его творческой деятельности в наибольшей степени зависят от его желания творить, творческих способностей, воображения и, в первую очередь, собственной активности.

На третьем этапе педагоги учатся ставить учащегося в позицию субъекта целеполагания своих индивидуальных образовательных результатов. Одним из главных условий здесь выступает способность педагога открыть для ребенка весь спектр его потенциальных возможностей (чему он может научиться, участвуя в работе творческого объединения, и какое значение могут иметь эти результаты для удовлетворения его образовательных и социальных потребностей). Крайне важно сформировать в сознании ребенка два плана ответа на этот вопрос: внут-

ренный («какие открытия я смогу сделать для себя?») и внешний («что хорошего я смогу сделать для других людей?»). Для этого педагогам дается задание еще раз составить описание деятельности, которой обучается ребенок в творческом объединении, но уже «изнутри» как «секреты мастерства». Тем самым можно очертить общий контур возможных перспектив и индивидуальных образовательных траекторий учащихся, реализуемых ими в процессе освоения избираемых социокультурных практик.

Четвертый этап посвящен обучению педагогов технологии организации разноуровневых социальных проб. (Ранее нами было показано, что именно совершение ребенком свободных социальных проб играет ведущую роль в процессе проектирования индивидуальных образовательных результатов учащихся [9]). Главное средство, которым должен овладеть педагог дополнительного образования, это постановка перед учащимися творческих задач, решая которые они не будут просто воспроизводить показанные им действия, а совершат попытки преобразовать существующую ситуацию, открывая в ней для себя ранее неизвестные возможности. Педагогам предлагается сформулировать творческие (проектные) задачи, ориентируясь на следующие правила: 1) поставленная задача не должна иметь уже известного ученику решения, оно должно быть «придуманно» непосредственно в предложенной ситуации (для этого целесообразно оформлять ее в виде кейса [10]); 2) для решения задачи необходимо искать дополнительную информацию в открытых источниках, а также опираться на имеющиеся у учащихся знания (но не использовать их как «готовое» решение); 3) эффективность социальной пробы повышается, если решение задачи осуществляются совместно несколькими учащимися; 4) педагог не только может, но и должен взаимодействовать с учащимися в процессе совершения пробы: обсуждать предлагаемые решения, задавать наводящие вопросы, делать подсказки (но только такие, которые не содержат в себе готовых «рецептов» и решений); 5) найденный способ решения задачи должен быть оформлен в виде продукта, который далее должен стать предметом общего обсуждения, оценки и самооценки авторами.

На пятом этапе педагогам необходимо научиться способам создания ситуации рефлексии учениками собственных достижений и дефицитов образовательного опыта, выявленных в ходе совершения социальных проб.

Для этого им предлагается разработать методические инструменты: схемы самоанализа учащихся, творческие задания для написания эссе, вопросы к интервью и т.д. Кроме того, на основе полученных данных необходимо разработать и освоить процедуры планирования совместно с учащимися их дальнейших шагов, направленных на освоение новых социокультурных практик, обладающих более высоким креативным потенциалом, и отвечающих более высоким уровнем социальных притязаний учащихся.

После прохождения этих этапов обучения каждый педагог дополнительного образования при сопровождении наставника проходит полный цикл проектирования индивидуальных образовательных результатов с учащимися своего творческого объединения, анализирует полученные результаты и намечает цели дальнейшего профессионального саморазвития.

В заключение необходимо отметить, что предлагаемый подход выступает альтернативой традиционным методам планирования процесса дополнительного образования и даже в некоторой степени вступает в противоречие с действующей нормативной и методической базой. В преодолении этого разрыва нам видятся актуальные перспективы инновационного развития системы дополнительного образования детей в ближайшей временной и социокультурной перспективе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Шевелева Н.Н. Риски разработки индивидуальных образовательных траекторий обучающихся в образовательных организациях: взаимодействие участников образовательных отношений / Н.Н. Шевелева // Вестник РМАТ. – 2016. – № 1. – С. 121 – 125.
2. Михайлова В.Е. Возможности дополнительного образования детей в развитии способностей самоопределения у подростков и молодежи / В.Е. Михайлова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2016. – № 8. URL:http://domhorsk.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/spp/2016/8/pedagogics/mikhailova.pdf (дата выхода на сайте 30. 08. 2016).
3. Зинченко В.П. (при участии Горбова С.Ф., Гордеевой Н.Д.). Психологические основы педагогики. (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова): учеб. пособие / В.П. Зинченко. – М.: Гардарики, 2002. – 431 с.
4. Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования / Д.И. Фельдштейн. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2011.
5. Гильмидинова Т.В. Педагогическое сопровождение инновационной деятельности педагогов в учреждении дополнительного образования детей: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Татьяна Викторовна Гильмидинова ; Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. образования «Кубанский государственный университет», каф. социальной работы, психологии и педагогики высшего образования. – Краснодар, 2015. – 199 с. : ил., табл. – Библиогр. : с. 148 – 181 (322 назв.).
6. Игнатович В.К. Индивидуальный образовательный результат: сущность понятия и подходы к описанию / В.К. Игнатович // Психолого-педагогический поиск: научно-методический журнал. – 2018. – № 3(47). – С. 36–45.
7. Цукерман Г.А. Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития / Г.А. Цукерман // Культурно-историческая психология. – 2006. – № 4. – С. 61– 73.
8. Кудрявцев В.Т. Развитое детство и развивающее образование: культурно-исторический подход. Ч. 1. Современное детство и инновации в дошкольном образовании / В.Т. Кудрявцев. – Дубна: ИЦ семьи и детства РАО, 1997. – 174 с.
9. Игнатович В.К., Игнатович С.С., Бондарев П.Б. Социальные пробы как педагогическое условие проектирования индивидуальных образовательных результатов учащихся в системе дополнительного образования детей / В.К. Игнатович, С.С. Игнатович, П.Б. Бондарев // Kant. – 2018. – № 4(29). – С. 31–36.
10. Игнатович В.К., Игнатович С.С., Галушко И.Г. Применение кейс-метода в процессе формирования и оценки образовательной самостоятельности старшеклассников В.К. Игнатович, С.С. Игнатович, И.Г. Галушко // XIX Международные научные чтения (памяти Ухтомского А.А.: сборник статей Международной научно-практической конференции. – М.: Европейский фонд инновационного развития, 2017. – С. 113 – 116.

REFERENCES

1. Sheveleva N.N. Risks of developing individual educational trajectories of students in educational organizations: the interaction of participants in educational relations. Vestnik RMAT. 2016. № 1. PP. 121 – 125.
2. Mikhailova V.E. Opportunities for additional education of children in the development of self-determination abilities in adolescents and youth. Society: sociology, psychology, pedagogy. – 2016. – № 8. Available at: http://dom-hors.ru/eng/files/arhiv_zhurnala/spp/2016/8/pedagogics/mikhailova.pdf (accessed: 08.30.2016).
3. Zinchenko V.P. (with the participation of Gorbov S.F., Gordeeva N.D.). The psychological basis of pedagogy. (Psychological and pedagogical foundations for constructing a system of developing education of DB Elkonin – VV Davydov): textbook. Allowance. M.: Gardariki, 2002. 431 p.
4. Feldstein D.I. The profound changes in modern childhood and the resulting actualization of psychological and pedagogical problems of the development of education. M.: Publishing House Mosk. psycho-social Institute, 2011.
5. Gilmidinova T.V. Pedagogical support of innovative activities of teachers in the institution of additional education of children: Diss. ... cand. ped Sciences: 13.00.01. Tatyana Viktorovna Gilmidinova; Feder. state budget. educate. institution of higher Education «Kuban State University», department. social work, psychology and pedagogy of higher education. Krasnodar, 2015. 199 p.: ill., tab. Bibliogr.: from. 148 – 181 (322 titles).
6. Ignatovich V.K. Individual educational result: the essence of the concept and approaches to description. Psychological and pedagogical search: scientific and methodological journal. 2018. No 3 (47). P. 36 – 45.
7. Zuckerman G.A. The interaction of a child and an adult, creating a zone of proximal development G.A. Zuckerman. Cultural-historical psychology. 2006. № 4. P. 61 – 73.
8. Kudryavtsev V.T. Developed childhood and developing education: cultural-historical approach. Part 1. Modern childhood and innovation in preschool education. Dubna: Information Center of the Family and Childhood of RAO, 1997. 174 p.
9. Ignatovich V.K., Ignatovich S.S., Bondarev P.B. Social tests as a pedagogical condition for the design of individual educational results of students in the system of additional education of children. Kant. 2018. №4 (29). P. 31 – 36.
10. Ignatovich V.K., Ignatovich S.S., Galushko I.G. Application of the case-method in the process of formation and assessment of educational independence of senior pupils V.K.Ignatovich, S.S.Ignatovich, I.G. Galushko. XIX International Scientific Readings (in memory of A.A.Ukhtomsky: a collection of articles of the International Scientific and Practical Conference. M.: European Foundation for Innovative Development, 2017. P. 113 – 116.

Информация об авторах: Игнатович Владлен Константинович, доцент кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии, факультет педагогики психологии и коммуникативистики, Кубанский государственный университет,

г. Краснодар, Россия

ORCID ID: <http://orcid.org/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: <http://orcid.org/0000-0003-0479-6117>
ssign67@mail.ru

Бондарев Петр Борисович, кандидат философских наук доцент кафедры социальной работы, психологии и педагогики высшего образования, Кубанский государственный университет
г. Краснодар, Россия
pbondarev@rambler.ru

Курочкина Валентина Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики, Кубанский государственный университет,
г. Краснодар, Россия
kve7@rambler.ru

Поступила: 21.11.2019

После доработки: 12.12.2019

Принята к публикации: 23.12.2019

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

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

Svetlana S. Ignatovich, Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Faculty of Pedagogy of Psychology and Communication Studies,
Kuban State University,
Krasnodar, Russia
<http://orcid.org/0000-0003-0479-6117>
ssign67@mail.ru

Petr B. Bondarev, Candidate of Philosophy, Associate Professor, Department of Social Work,
psychology and pedagogy of higher education,
Kuban State University
Krasnodar, Russia
pbondarev@rambler.ru

Valentina E. Kurochkina, candidate of psychological sciences,
Associate Professor, Department of General and Social Pedagogy

Kuban State University
Krasnodar, Russia
kve7@rambler.ru

The paper was submitted: 21.11.2019

Received after reworking: 12.12.2019

Accepted for publication: 23.12.2019

The authors have read and approved the final manuscript.

Теория и практика управления образованием
Theory and practice of education management

УДК 37.07

Моисеев Александр Матвеевич

Московский городской педагогический университет

г. Москва, Россия

medvedik1@yandex.ru

ВВЕДЕНИЕ В АНАЛИЗ СИСТЕМ ВНУТРИШКОЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ

Аннотация. Статья является результатом исследовательской работы, нацеленной на построение новых систем управления школами. В ней говорится о сущности и видах анализа систем внутришкольного управления, рассмотрены основания их выбора. Даются ответы на главные вопросы и предлагается авторское видение основного предмета работы. Показана общая направленность управления на развитие управляемого объекта, а также подчинение задач развития управления задачам развития организации. Уделяется внимание наиболее сложным и актуальным видам анализа. Даны ответы на вопрос: Почему эта тема актуальна для современной школьной образовательной и управленческой практики? Автором предлагается и «информация к размышлениям», и «руководство к действиям», и конструктивное сотрудничество. Даются рекомендации для выполнения аналитической работы, которая представлена в статье как работа творческая, требующая размышлений, рефлексии, самоопределения, занятия профессиональной позиции. Рассматриваются группы факторов, вызывающих рост актуальности и значения самого управления. Ставится задача перехода на качественно новый уровень управленческой компетентности, становления и развития подлинного управленческого профессионализма субъектов внутришкольного управления. При этом система управления школой выступает создателем, проектировщиком, архитектором, творцом своей школы. Отмечена необходимость в иных подходах к анализу имеющихся систем управления. Определена главная задача работы – обоснование, описание и передача для экспериментального и массового использования нормативной модели анализа систем внутришкольного управления, прежде всего – модели предпроектной аналитической деятельности, лежащей в основе проектирования и создания новых систем внутришкольного управления.

Ключевые слова: анализ внутришкольного управления, субъект внутришкольного управления, внутришкольное управление, управленческий профессионализм, внутренний анализ, самоанализ, индивидуальный субъект, группа, коллектив

Для цитирования: Моисеев А.М. Введение в анализ систем внутришкольного управления. *Педагогика: история, перспективы.* 2019. Том. 2. № 6. С.36-49.

Alexander M. Moiseev
Moscow City Pedagogical University
Moscow, Russia
medvedik1@yandex.ru

INTRODUCTION TO ANALYSIS OF SCHOOL MANAGEMENT SYSTEMS

Annotation. The article is the result of research aimed at building new school management systems. It talks about the nature and types of analysis of systems of intraschool management, considers the grounds for their choice. Answers to the main questions are given and an author's vision of the main subject of the work is proposed. The general orientation of management to the development of the controlled object, as well as the subordination of the tasks of the development of management to the tasks of the development of the organization is shown. Attention is paid to the most complex and relevant types of analysis. Answers to the question are given: Why is this topic relevant for modern school educational and managerial practice? The author proposes both "information for reflection", and "a guide to action", and constructive cooperation. Recommendations are given for performing analytical work, which is presented in the article as a creative work that requires reflection, reflection, self-determination, occupation of a professional position. The groups of factors causing the growth of relevance and importance of the management itself are considered. The task is to transfer to a qualitatively new level of managerial competence, the formation and development of genuine managerial professionalism of subjects of intra-school management. Moreover, the school management system acts as the creator, designer, architect, creator of his school. The need for other approaches to the analysis of existing control systems is noted. The main task of the work is defined - the justification, description and transfer for experimental and mass use of the normative model of analysis of systems of intraschool management, first of all - the model of pre-project analytical activity that underlies the design and creation of new systems of intraschool management.

Key words: analysis of intraschool management, subject of intraschool management, intraschool management, managerial professionalism, internal analysis, introspection, individual subject, group, collective

For citation: Moiseev A.M. Introduction to analysis of school management systems. Pedagogy: history, prospects. 2019.Vol. 2. No. 6. P. 36-49 (In Russ., abstr. in Engl.).

О каком анализе пойдет разговор: 10 ключевых вопросов.

Даже первичное знакомство с анализом внутришкольного управления приводит к выводу о чрезвычайном многообразии возможных видов такого анализа. Поэтому автор *не планирует* рассмотреть все существующие и возможные виды анализа. Сущность и виды анализа систем внутришкольного управления, о которых пойдет речь в тексте (а также основания их выбора) мы подробнее рассмотрим позже. Но уже сейчас не хотелось бы держать уважаемых читателей в неведении относительно авторского понимания *ого предмета* нашей работы.

Важно сразу разобраться:

1) как будет пониматься анализ – как *элементарная логическая операция мысленного разложения целого на части*, как *все множество мыслительных операций*, как *синоним мыслительной, исследовательской деятельности вооб-*

ще? и как все эти возможные варианты понимания анализа соотносятся с пониманием анализа как относительно самостоятельного вида управленческой деятельности?

2) пойдет ли разговор об анализе педагогическом или управленческом (этот вопрос связан с тем, что к педагогическому анализу и к соответствующему термину наши читатели приучены и подготовлены предшествующей практикой, благодаря известным работам проф. Ю.А. Конаржевского (1925 – 2000) [1]. Но всегда ли точно и правомерно употребляется в школе термин «педагогический анализ», и насколько корректно относить его к практике анализа управляющих систем)?

3) какое место должен занимать анализ систем управления в общей системе аналитической работы, осуществляемой в школе?

4) придается ли какой-то особый смысл словам об анализе систем внутришкольного управления, и будет ли проводиться различие между анализом управленческой деятельности и анализом систем внутришкольного управления?

5) в каком качестве автор по преимуществу рассматривает анализ систем управления – как средство их локального частичного совершенствования или как средство их системного качественного прогрессивного развития?

6) служит ли анализ систем внутришкольного управления только для развития этих систем или он работает на развитие школы в целом?

7) на что по преимуществу нацелен анализ, описываемый нами: на решение научных задач развития знаний о системах управления школами или практических задач – задач развития самих этих систем?

8) что будет приоритетным объектом анализа: системы управления школой «вообще», взятые обобщенно с акцентом на их инвариантные характеристики, присущие любым управляющим системам, или конкретные системы управления, действующие в конкретных образовательных учреждениях?

9) пойдет ли речь об анализе, осуществляемом внешними экспертами (иными словами – внешнем анализе) или об анализе, проводимом самими руководителями школы, субъектами внутришкольного управления (внутреннем анализе, самоанализе)?;

10) имеется ли в виду анализ, осуществляемый индивидуальным субъектом или группой, коллективом?

Ответим на эти принципиально важные вопросы, так сказать, в порядке поступления.

Во-первых, анализ рассматривается нами, прежде всего, как особый вид деятельности (и как особая функция управления, входящая в блок функций метауправления или управления самой системой управления), направленный прежде всего на мысленное проникновение в сущность этих систем, на их более глубокое видение и понимание, служащее основой для принятия решений о дальнейшей судьбе управляющих систем. Поэтому анализ видится существенно шире, чем отдельные логические операции, хотя и обязательно включает их в свой состав.

Понимание анализа как функции системы управления позволяет сформулировать задачу нашей работы как задачу разработки и обоснования организационного механизма реализации одной (но зато - критически важной) функции системы управления в школе.

Во-вторых, речь (при всем уважении к значимости педагогического, образовательного анализа) пойдет не о нем, а об *управленческом анализе*. Наш анализ является управленческим и *по контексту* – он включен в контекст *задач управления школой* как целостной социальной организацией; и *по объекту* – им будут системы управления; и *по субъекту* – таким анализом занимаются по преимуществу именно управленцы; и *по подходу* – он разрабатывается в рамках *управленческой, а не педагогической науки*.

Сказанное не исключает наличия в многоаспектном управленческом анализе управляющих систем и педагогического аспекта, предполагающего оценку их с педагогических позиций, но – только в качестве одного, притом – не доминирующего аспекта.

В-третьих, понимание системы управления в качестве составной части (подсистемы) в рамках школы как целостной социальной организации побуждает рассматривать анализ систем внутришкольного управления (наряду с анализом образовательных, обеспечивающих, инновационных подсистем и процессов, школьного сообщества, внешних связей школы и т.п.) как необходимую и относительно самостоятельную составляющую *организационного анализа, анализа школы*.

В-четвертых, речь пойдет не вообще об анализе управления школой, а именно об анализе *систем внутришкольного управления*, что не совсем одно и то же. В этом смысле можно сказать о попытке реализовать в данной работе *системный подход «в кубе»* – в ней реализуется *системное видение управления* как функции, вида деятельности, процесса, особое внимание уделяется *управляющей системе*, и сама *аналитическая деятельность строится как определенная концептуально обоснованная система*.

В-пятых, основное внимание мы уделяем анализу, служащему для решения задач *качественного изменения, развития школьных систем управления*, в первую очередь – наиболее сложным и актуальным с нашей точки зрения *видам анализа*:

1) анализу, нацеленному на *оптимизацию (то есть на максимально возможное по результатам и комплексное по характеру осуществления совершенствование)* действующей системы управления или *оптимизационному анализу* и

2) анализу, включенному в процесс *проектирования новой системы* внутришкольного управления или *предпроектному анализу* внутришкольного управления. При этом подчеркнем, что знания и умения, связанные с этим наиболее сложным видом управленческого анализа, читатели, естественно, смогут успешно применить и в решении *других, менее сложных и масштабных задач*.

В-шестых, мы исходим из того, что анализ систем внутришкольного управления *непосредственно* служит интересам развития управления, *но опосредствованно* – через изменения в управлении, призван *работать своими результатами на школу и педагогический процесс, на их развитие*.

В этом проявляется общая направленность всякого грамотного управления – направленность на развитие управляемого объекта и подчинение задач развития управления задачам развития организации. Поэтому, не являясь в точном смысле слова педагогическим анализом, *анализ управления косвенно и вполне сознательно работает, в конечном счете, на педагогические, образовательные цели*.

В-седьмых, рассмотрение этого вида деятельности сознательно ориентируется нами не столько на чисто академические цели, сколько *на практические цели*

научно-методического обеспечения, сопровождения и поддержки практического осуществления анализа систем управления в школах, на цели оптимизации практики анализа.

Естественно, что реализация такой направленности анализа невозможна без оптимизации *познавательной функции* анализа, без лучшего *понимания, постижения* систем управления. В отличие от научного исследования в школьной практике деятельность управляющих систем по их анализу выступает, прежде всего, в форме их *комплексного аналитического обследования*.

В-восьмых, для нас приоритетна разработка подходов к анализу систем внутришкольного управления, которые будут действовать и использоваться в *конкретных, отдельно взятых образовательных учреждениях*.

Обобщенный научно-теоретический анализ систем управления с выделением их инвариантных характеристик и анализ состояния всего массива существующих систем управления школами также занимает определенное место, но выступает как *средство, инструмент именно для анализа конкретных систем управления в школах*.

В-девятых, *мы уделяем основное внимание внутреннему анализу систем управления школами*, который осуществляется усилиями *главных действующих лиц этих систем – руководителей школ* (хотя и с помощью средств и методов, предлагаемых наукой, а иногда – и с помощью внешних экспертов и консультантов по управлению). Такой ракурс анализа, разумеется, *не является единственно возможным*, однако рассмотрению *внешней экспертизы* систем внутришкольного управления мы предполагаем в будущем посвятить специальную книгу.

Наконец, в-десятых, речь идет в основном *о совместной, коллективной аналитической деятельности группы (команды) руководителей школы*, что не исключает *особого внимания к ролям и аналитическим действиям отдельных участников этой работы, прежде всего, роли директора школы*.

Подытоживая сказанное, можно определить основной предмет рассмотрения следующим образом: научно обоснованный и оснащенный специальными инструментами, практико-ориентированный коллективный управленческий анализ систем управления конкретными образовательными учреждениями, осуществляемый силами субъектов внутришкольного управления и нацеленный на оптимизацию и развитие таких систем (прежде всего, через проектирование их новых моделей и вариантов).

В чем актуальность избранной темы для практики?

Этот текст стал результатом определенной исследовательской работы. А для любого исследования священна традиция: автор обязан доказать актуальность, необходимость, целесообразность своей работы. Сегодня эта традиция перенесена в стены школы: например, многие коллективы уже прошли через обоснование актуальности своих концепций и программ развития. Но для нашей работы разговор об актуальности ее темы – не просто дань традиции: мы убеждены, что ее значимость для практики внутришкольного управления и ее развития настолько велика (что, к сожалению, до последнего времени не было в должной мере осознано ни практиками, ни учеными), что не сказать об этом просто нельзя.

Итак, почему обращение к этой теме весьма актуально для современной школьной образовательной и управленческой практики?

Ответ на этот вопрос состоит из ряда взаимосвязанных пунктов. Обстоятельства, актуализирующие значимость проблем анализа и оценки систем внутришкольного управления, можно условно разделить *на две группы*

- *общие* (они касаются актуальности управления вообще – какой смысл углубленно анализировать управление школой, если от него мало что зависит?) и
- *более конкретные* (они касаются непосредственно анализа управления).

Рост актуальности анализа управления как следствие общего роста значимости управления в школе

Актуальность анализа управления естественным образом возрастает вместе с ростом актуальности и значения самого управления. Рассмотрим первую группу вызывающих этот рост факторов.

1. *Повышение общей значимости проблематики внутришкольного управления из-за объективного и существенного возрастания роли и значения систем внутришкольного управления в обеспечении выживания, функционирования и развития школы и на фоне осознания охватившей теперь и нашу страну «управленческой революции».* Речь идет о том, что расширение, начиная с 90-х годов прошлого века, полномочий и ответственности школы, провозглашение автономности образовательных учреждений возложили на системы внутришкольного управления новый груз задач.

Если раньше важнейшие стратегические решения относительно судеб школы принимались за ее пределами, а на долю школьных руководителей выпадало в основном решение тактических, оперативных и сиюминутных задач, то теперь субъекты внутришкольного управления в крайне сложной обстановке должны осваивать и основы *стратегического* управления, принимать на себя всю полноту ответственности за качество функционирования школы и ее обновление.

Система управления школой (вместе со школьными коллективами) во многом выступает сегодня не *только* как «пользователь», «эксплуатационник» уже сложившейся школьной системы, *но и как создатель, проектировщик, архитектор, творец* своей новой школы, и реальное состояние наших школ во многом объясняется именно характером управления.

2. *Общий рост социальных требований к качеству и эффективности управленческой деятельности и профессионализму управляющих.* Повышение внимания и требований к системам управления, успешности управленческой деятельности – явление вполне закономерное для периодов бурных перемен. В самом деле: когда корабль идет по заданному, выверенному курсу в тихих, спокойных, хорошо изученных водах, при устойчивой прекрасной погоде, когда все мели и опасные рифы, которые можно встретить на пути, давно нанесены на карты, когда радио не дает штормовых предупреждений – команда может позволить себе немного расслабиться, а роль управления не особенно бросается в глаза (хотя капитану и вахтенным все равно не до отдыха). И совсем другое дело – плавание в бурных, малоизвестных широтах, при штормовом ветре, мгновенной смене обстановки.

Здесь роль управления, его способность быстро принимать ответственные решения, организовать команду на борьбу за «живучесть» корабля, проложить верный курс становится решающей и выходит на первый план. Именно в такой ситуации значительно возрастают риск и цена ошибок в управлении. Именно в

такой ситуации люди связывают надежды на выход из трудного, критического положения с компетентным управлением.

При этом характер новых потребностей в управлении таков, что для их удовлетворения уже явно не хватает усердия и самоотверженности, *традиционно* присущих большинству практикующих руководителей школ: речь идет о качественно новом уровне управленческой компетентности, о становлении и развитии *подлинного управленческого профессионализма субъектов внутришкольного управления.*

Если для создания отдельных великолепных образцов инновационных школ нужны разумные законы, а также энтузиазм и талант десятков ярких и блестящих руководителей школ, то для создания в стране общего уровня образования и школы, достойных ее великой истории, всемирно признанных образовательных традиций, способных реально помочь возрождению и развитию Отечества требуются тысячи профессионально обученных руководителей, уверенно владеющих культурно апробированными, проверенными мировой и отечественной практикой методами и средствами управления.

Мы полагаем, что эта задача важна не меньше, а возможно даже больше, чем описание опыта талантливых и успешных руководителей (чем автор тоже занимался и продолжает заниматься): нам всем необходим значительно более высокий, чем вчера, *средний, массовый уровень управления школой, необходимо сочетание таланта и профессиональной выучки, управленческой культуры.*

3. Необходимость смены управленческой парадигмы в школе, обострение объективной потребности в развитии, совершенствовании, модернизации действующих систем внутришкольного управления, причем модернизации – опережающей (и потому способной нормально обеспечить) развитие школы и ее подсистем как управляемых объектов. Многие руководители школ прекрасно осознают, что старые модели систем управления школами, сложившиеся в прежние годы и в иных обстоятельствах, морально устарели и не соответствуют новым требованиям.

Очевидно также, что для прогресса системы образования сегодня необходимо не просто развитие систем внутришкольного управления, но развитие, непременно опережающее инновационные процессы в школе, в ее образовательной системе, так как без этого трудно рассчитывать на осмысленность, системность, результативность преобразований. Однако фактически приходится констатировать *отставание инновационных процессов во внутришкольном управлении от динамики изменений в остальных подсистемах школы с угрозой потери управляемости нововведений.*

К чести представителей нынешнего российского корпуса школьных управленцев надо сказать, что они не убоились возросшей ответственности переходного периода. Во многом благодаря их самоотверженности и энтузиазму, а также вырвавшейся на широкий оперативный простор творческой инновационной энергии учительства и вопреки крайне неблагоприятным, зачастую – критическим социально-экономическим и морально-психологическим обстоятельствам, российской школе удалось выжить и довольно существенно продвинуться по пути перемен.

Однако, всячески способствуя переводу своих школ в инновационный режим жизнедеятельности, режим развития, системы внутришкольного управления (та-

кова уж диалектика жизни) одновременно способствуют и существенному, кардинальному повышению и усложнению потребностей обновляемых и почувствовавших вкус в свободе и самостоятельности школ к управлению и... нередко начинают отставать от них.

И хотя нам и нашим коллегам еще в далекие 90-е годы удалось рассказать о ряде управленческих нововведений в школе [2].

Таким образом, налицо серьезное противоречие: развивающимся школам необходимы качественно новые, обладающие более высокими функциональными возможностями модели и варианты систем внутришкольного управления, а существующие подходы к развитию действующих систем управления не обеспечивают (и похоже, не могут обеспечить) их выхода на новый качественный уровень! Очевидно, что нужны иные подходы, в том числе – и в анализе имеющихся систем управления!

4. *Продолжающаяся недооценка значимости внутришкольного управления в системе управления образованием.* Для того, чтобы использовать нами же созданные шансы, превратить благоприятные возможности в действительность, необходимо радикально изменить отношение образовательного сообщества к значимости проблем внутришкольного управления (которые в течение многих лет недооценивались и не рассматривались как приоритетные), бросить значительно большие, чем прежде, силы ученых, методистов, практиков на решение вопросов повышения качества и эффективности внутришкольного управления на базе профессионализации управленческой деятельности в школе (что естественно, повышает и требования к анализу управления).

Одновременное действие этих факторов обостряет противоречия между ними и требует от образовательного сообщества осмысления и действия по изменению этой ситуации. Однако на этом общем фоне стоит выделить и обстоятельства, делающие особенно острыми и актуальными рассмотрение и решение проблем анализа систем управления школой.

Почему так актуален именно анализ управления?

Исключительная актуальность анализа систем внутришкольного управления объясняется следующими обстоятельствами.

1. *Особая роль анализа как основы всякого управления.* Вслед за большинством представителей современного образовательного менеджмента мы не включаем анализ в число базовых управленческих действий, относя к таковым планирование, организацию, руководство и контроль. Однако делается это исключительно потому, что анализ рассматривается как сквозное управленческое действие, входящее в состав всех других и во многом определяющее их направленность; управление без анализа - это всадник без головы!

В управлении школой, как и в других сферах деятельности, без серьезного анализа и рефлексии невозможны:

* своевременное выявление, профилактика и преодоление проблем, ошибок и недостатков в управленческой деятельности и самой системе управления;

* серьезное качественное улучшение, развитие, обогащение возможностей управляющей системы;

* выстраивание управляющей системой целостной системы взаимосвязанных управленческих действий;

* рост профессионализма, компетентности и мастерства управляющих;

* использование достижений науки и передового управленческого опыта.

2. *Невозможность подлинно системного и полного анализа школьной организации без анализа такой ее важной подсистемы, как управление.* Грамотный анализ систем внутришкольного управления, конечно, невозможен в отрыве от анализа результатов и процессов жизнедеятельности школы, ее образовательной, ресурсной, инновационной подсистемы, ее коллектива. Но и анализ школы никак не может быть признан полноценным и завершенным, если он не доведен до анализа управления или анализ школы путают с анализом управления (что, к сожалению, сегодня имеет место на каждом шагу). Управленческий анализ – абсолютно необходимая часть анализа организационного, общешкольного.

3. *Возрастание роли анализа, самоанализа, критической рефлексии в периоды кризисов и перемен.* Строго говоря, анализ такой ответственной подсистемы как внутришкольное управление, должен стать *постоянной заботой всех школьных менеджеров*, даже в период относительно стабильного функционирования. Однако в критических ситуациях с присущей им неопределенностью, неустойчивостью и непредсказуемостью профессиональный анализ управления становится особенно неотложным и ответственным

4. *Отсутствие традиций, культуры анализа управления, отсутствие или крайне слабый уровень анализа систем внутришкольного управления, то есть невыполнение или неудовлетворительное выполнение одной из важнейших функций управления.* В школьной управленческой документации встречается крайне мало следов анализа внутришкольного управления. Если и говорится об анализе управления, то он обычно касается текущей управленческой деятельности и никак не затрагивает порождающие и определяющие эту деятельность системы внутришкольного управления. Иными словами, системы управления оказываются, по сути дела, вне поля зрения аналитиков.

5. *Неподготовленность субъектов внутришкольного управления к системному анализу и рефлексии управленческой деятельности.* Мы планируем в дальнейшем дать развернутый критический анализ сложившейся практики анализа систем внутришкольного управления.

Здесь же кратко проконстатируем, что практика работы по изучению и описанию опыта нововведений во внутришкольном управлении выявила очень существенные затруднения многих практикующих руководителей школ в описании собственного управленческого опыта: описания получались порой какими-то сухими, безликими, намного более бедными, чем сама практика.

В школе получила широкое распространение идея и практика составления *целевых комплексных программ развития школы*, призванных, кроме всего прочего, стать мощным инструментом управления развитием, инновационными процессами в школе.

Однако как ни парадоксально: наименее проработанные, выразительные и содержательные фрагменты программ развития многих школ – это фрагменты и разделы, посвященные совершенствованию систем внутришкольного управления, управленческому обеспечению намеченных в школе преобразований.

Но ведь за всем этим просматривается именно слабость анализа. Имеет место парадокс: управляющие, всячески занимающиеся анализом управляемого объекта, оказываются слабо вооруженными, когда речь заходит об анализе (и самоанализе) собственной деятельности и системы управления.

6. Необходимость проектирования и создания качественно новых моделей систем внутришкольного управления, которая не может реализоваться без анализа и оценки существующих систем управления.

Такой – предпроектный анализ управления пока почти не встречается в школьной управленческой практике, что делает его рассмотрение особенно актуальным.

Таким образом, можно заметить, что обращение к проблемам анализа систем внутришкольного управления действительно чрезвычайно актуально в практическом плане и происходит, как говорится, «не от хорошей жизни» – не столько для «еще большего совершенствования» в целом нормально работающей системы, сколько для кардинального исправления и изменения ситуации и становления анализа систем внутришкольного управления как нового вида деятельности. При этом естественно возникает вопрос: в чем причины недостаточного развития практики анализа систем управления школами и кто виноват в таком положении дел?

«Кто виноват?» или «что делать?»: заказ для науки

Критикуя недостатки (или даже полное отсутствие) практики анализа систем внутришкольного управления, важно подчеркнуть – эти негативные явления – не вина руководителей-практиков, а скорее – их беда. Многие причины существующего положения вещей связаны с недостаточной разработанностью концептуальных, теоретических основ анализа, его понятийного аппарата, методов и инструментария, реальных технологий аналитического обследования систем внутришкольного управления в науке об управлении школой, в рамках которой до настоящего времени нет крупных монографических работ, специально посвященных интересующей нас теме.

В контексте общего разговора об актуальности избранной темы отметим, что тема об анализе систем внутришкольного управления оказывается *крайне актуальной не только для практики, но и для управленческой науки в образовании*. При этом речь идет и о «возврате долгов» практике, и о дальнейшем развитии возможностей, потенциала самой науки.

Наука сегодня должна и может показать, что научный анализ систем внутришкольного управления способен и обязан не просто констатировать, *что происходит в управлении, и почему это происходит*. Он должен доказать, что в состоянии *выработать во многом новое видение управленческой реальности и раскрыть новые возможности управления школой*. Он призван (вместе с идущим по его следам проектированием) помочь осознать, *каким должно стать новое управление*.

Таким образом, анализ должен доказать, что способен не только *отражать существующую управленческую реальность, но и участвовать в творении новой*.

Для науки выработка подходов к анализу, описанию, объяснению и предсказанию изучаемых явлений и средств анализа является, с одной стороны, *прирожден-*

денной, естественной и ключевой задачей (кому, как не ученым, заниматься анализом!?).

С другой стороны, создавая новые концептуальные основы и средства анализа, наука оказывается в состоянии предложить практике новое видение управления и основанные на нем принципиально иные модели систем внутришкольного управления и способы их проектирования и создания, и тем самым по-настоящему превращается в *практико-ориентированную и практико-ориентирующую науку*.

Главное состоит в том, чтобы четко осмыслить, что необходимо сделать ученым-управленцам для создания добротной теории и технологии анализа систем внутришкольного управления, различных средств анализа.

Главной задачей этой работы является обоснование, описание и передача для экспериментального, а затем и массового использования нормативной модели анализа систем внутришкольного управления, прежде всего – модели предпроектной аналитической деятельности, лежащей в основе проектирования и создания новых систем внутришкольного управления.

Нормативный характер модели означает, конечно, не ее жесткость, однозначность, «единственность и неповторимость», а конструктивную, практико-ориентированную направленность, стремление ответить на вопрос: «как следует построить анализ систем внутришкольного управления?». В основе нормативной модели анализа в нашем случае лежат определенные *концептуальные представления* о системе внутришкольного управления и ее анализе.

При этом для построения, «складывания» серьезной, теоретически обоснованной концепции анализа систем внутришкольного управления необходимо отразить и охарактеризовать в совокупности:

1) *основы теории объекта анализа* (то есть систем внутришкольного управления), которые существенно определяют и конкретизируют требования к содержанию и процессу аналитической деятельности (эта задача, как мы надеемся, решена в нашей работе «Основы теории систем внутришкольного управления»;

2) *общие основы теории анализа сложных систем* (к каковым относятся и системы внутришкольного управления), дающие понимание *сущности анализа*;

3) *основы теории процесса анализа систем управления школами*.

В связи с этим как исследователь, автор решает следующие задачи:

1. Выявление сущности и специфики анализа систем внутришкольного управления (в том числе – оптимизационного и предпроектного), разработка понятийного аппарата анализа.

2. Раскрытие специфики анализа и оценки системы внутришкольного управления; выделение важнейших параметров и характеристик систем управления и их элементов, позволяющих анализировать и оценивать их качество.

3. Осмысление и обобщение прежней практики анализа управляющих систем в образовательных учреждениях и поиск современных методологических оснований для анализа этих систем.

4. Выработка требований к результатам анализа, средствам, инструментарию, другим компонентам и процессу анализа систем управления в целом.

5. Определение основных подходов к построению процесса аналитической деятельности в системах управления при различных ситуациях и составах участников.

6. Формулирование рекомендаций по анализу и оценке основных компонентов систем внутришкольного управления.

7. Формулирование пожеланий и рекомендаций по развитию и распространению практики анализа систем внутришкольного управления.

Названные исследовательские задачи в совокупности подчинены решению практической задачи – *научно-методического обоснования и обеспечения практики анализа систем внутришкольного управления.*

Мы прекрасно понимаем, что решение этих задач принесет пользу читателю лишь в том случае, если нам удастся вызвать у него интерес к проблеме анализа систем управления. Здесь приходится говорить уже не об исследовательских задачах, а задачах установления контактов с читателями.

На что, как нам кажется, вправе рассчитывать читатели будущей книги? Ответим на этот вопрос, идя, так сказать, от программы-минимум к программе-максимум:

Во-первых, читатели смогут полнее *осмыслить и осознать* огромное значение анализа систем внутришкольного управления для своей практической деятельности и улучшения ситуации в школе.

Во-вторых, мы надеемся вовлечь читателей в *размышления о системе внутришкольного управления, ее философии, основаниях, строении, принципе действия, элементах и т.д.*, что должно способствовать развитию их *профессионального управленческого мировоззрения и мышления.*

В-третьих, читатели смогут получить *знания о методологии и методиках* анализа и самообследования систем внутришкольного управления.

В-четвертых, мы рассчитываем, что читатели *смогут и захотят интенсифицировать и оптимизировать* свою аналитическую деятельность, реально *осуществить анализ своих систем управления* и на этой основе поставить перед нами новые, возникающие в ходе работы вопросы и проблемы. «Возможность сделать» (как кратко называют в менеджменте возможность пользователей на основе предлагаемых рекомендаций и технологии самостоятельно осуществить то, что предлагается), достаточность предлагаемых подходов для самостоятельного осуществления анализа управляющих систем – главное практическое стремление автора.

В-пятых, мы надеемся развить у читателей серьезное, основательное и в то же время поисковое, творческое отношение к системе управления и ее анализу, проектированию.

В-шестых, мы рассчитываем, что аналитическая работа, если она будет проходить «по науке», сможет дать не только чисто познавательный, аналитический эффект, но и *эффект обучения и развития всех ее возможных участников.*

В-седьмых, *принципиально открытый и незавершенный* характер предлагаемых нами рекомендаций должен побудить наших читателей к созданию новых, идущих дальше предлагаемых нами подходов и методик анализа систем внутришкольного управления.

В-восьмых, можно надеяться, что подходы, излагаемые нами, в какой-то мере помогут руководителям школ при подготовке к собственной аттестации как управленцев и к аттестации своих образовательных учреждений.

Наконец, в-девятых, в лице читателей мы видим наших будущих сотрудников и соратников в работе по анализу, проектированию и освоению новых моделей и вариантов внутришкольного управления. *Соответственно, и читатели могут рассчитывать на конструктивное сотрудничество с нашей стороны.*

Таким образом, как мы надеемся, читатели смогут получить не только *«информацию к размышлениям»*, но и *«руководство к действиям»*. При этом материал строится и подается таким образом, чтобы читатели, с одной стороны, получили достаточно конкретные и технологичные рекомендации, а с другой стороны – могли бы сохранить достаточно «степеней свободы» в аналитической работе, которая, вне всякого сомнения, является работой творческой, не полностью формализуемой, требующей не автоматического применения тех или иных методических инструментов, а собственных размышлений, рефлексии, самоопределения и занятия принципиальной профессиональной позиции.

Если нам удастся решить хотя бы часть поставленных задач, мы будем считать, что работа проделана не зря.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой / Ю.А. Конаржевский. – М.: Педагогика, 1986. 143,[2] с; 20 см.
2. Моисеев А.М., Моисеева О.М. Заместитель директора школы по научной работе: Новая должность в современной школе: предназначение, полномочия, технология деятельности / под ред. М.М. Поташника. – М.: Новая школа, 1996; А.М. Моисеев, А.Е. Капто, А.В. Лоренсов, О.Г. Хомерики. Нововведения во внутришкольном управлении / под ред. А.М. Моисеева. – М.: Пед. общество России, 1998 и др.

REFERENCES

1. Konarzhevsky Yu.A. Pedagogical analysis of the educational process and school management / Yu.A. Konarzhevsky. - M.: Pedagogy, 1986. 143, [2] c; 20 cm
2. Moiseev A.M., Moiseeva O.M. Deputy director of the school for scientific work: A new position in a modern school: mission, authority, technology of activity. ed. M.M. Potashnika. M.: New School, 1996; A.M. Moiseev, A.E. Kapto, A.V. Lorensov, O.G. Khomeriki. New introduction in intra-school management. ed. A.M. Moiseeva. - M.: Ped. Russian society, 1998, etc.

Информация об авторе: Моисеев Александр Матвеевич, кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Института системных проектов ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет»

г. Москва, Россия

SPIN-kod: 7031-7365

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-0332-1259>

medvedik1@yandex.ru

Поступила: 07.12.2019

После доработки: 21.12.2019

Принята к публикации: 27.12.2019

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»

Moscow, Russia

SPIN-kod: 7031-7365

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-0332-1259>

medvedik1@yandex.ru

The paper was submitted: 07.12.2019

Received after reworking: 21.12.2019

Accepted for publication: 27.12.2019

The author have read and approved the final manuscript.

УДК 316.6

Азлецкий Егор Олегович

МКУ МО город Краснодар «Ресурсный центр “Детство”»
Россия, г. Краснодар
egyogurt@gmail.com

**К ВОПРОСУ О ПРОФИЛАКТИКЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ
ДЕЗАДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ С КОМПЬЮТЕРНОЙ АДДИКЦИЕЙ**

Аннотация. Настоящая статья посвящена актуальной проблеме изучения социально-психологической адаптации подростков с компьютерной аддикцией, выявления основных задач профилактики дезадаптации. В статье приведен краткий обзор теоретических аспектов взаимодействия личности с компьютером в сети Интернет. Описаны результаты исследования количественных различий социально-психологической адаптации подростков с компьютерной аддикцией и без нее. На основании выявленных различий обоснованы и сформулированы задачи профилактики социально-психологической дезадаптации подростков с компьютерной аддикцией.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, профилактика социально-психологической дезадаптации, подросток, компьютерная аддикция

Для цитирования: Азлецкий Е.О. К вопросу о профилактике социально-психологической дезадаптации подростков с компьютерной аддикцией. Педагогика: история, перспективы. 2019. Том. 2. № 6. С. 50-58

Egor O. AZLETSKIY

MKU MO Krasnodar city «Resource Center “Detstvo”»
Krasnodar, Russia.
egyogurt@gmail.com

**TO THE QUESTION OF PREVENTION OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL MALADAPTATION
OF ADOLESCENTS WITH COMPUTER ADDICTION**

Annotation. This article is devoted to the urgent problem of studying the socio-psychological adaptation of adolescents with computer addiction, identifying the main tasks of the prevention of maladaptation. The article provides a brief overview of the theoretical aspects of the interaction of a person with a computer on the Internet. The results of the study of quantitative differences in the socio-psychological adaptation of adolescents with and without computer addiction are described. Based on the differ-

ences identified, the tasks of preventing the socio-psychological maladaptation of adolescents with computer addiction are substantiated and formulated.

Keywords: socio-psychological adaptation, prevention of socio-psychological maladaptation, adolescent, computer addiction

Для цитирования: Azletskiy E.O. To the question of prevention of socio-psychological maladaptation of adolescents with computer addiction.

Педагогика: история, перспективы. 2019. Том. 2. № 6. С. 50-58. (In Russ., abstr. in Engl.).

Благодарность: Благодарю рецензента за сделанные им замечания и предложения.

Acknowledgement: I thank the reviewer for his comments and suggestions.

В последние десятилетия компьютер и всемирная система объединённых компьютерных сетей для хранения, обработки и передачи информации (интернет) стали мощными факторами, которые сказываются на социально-психологической адаптации и развитии личности подростков в целом [1; 2 и др.].

В настоящее время существует ряд исследований, доказывающих как положительный эффект от взаимодействия с компьютером, так и отрицательный. Так, ряд исследователей показали, что компьютер помогает приобретать новые знания [3]; развивает геометрические навыки и умения, способы манипулирования объектами и символами [4]; способствует развитию креативного мышления [5]; является средством эмоциональной разрядки [6] и др. Другие исследователи пришли к выводу о том, что безмерное использование компьютера может привести к негативным результатам: ухудшение физического здоровья [7]; снижение учебной мотивации и школьной успеваемости [8]; формированию деструктивного поведения [9] и др. Поэтому психологи, педагоги и родители обеспокоены по поводу чрезмерного времени препровождения подростков за компьютером.

На основании изученных литературных источников можно дать определение компьютерной аддикции как состояния, при котором происходит бегство подростка от проблем реальной жизни в виртуальный мир, сопровождаемое различными нарушениями личностных характеристик.

Мы придерживаемся точки зрения А.В. Смирнова, который исходя из феноменологического анализа компонентов аддиктивного поведения, пришел к заключению о существовании некой эволюционной «аддиктивной основы», которая имеется у всех людей. Автор пишет: «...любой человек, вне зависимости от пола и возраста, несет в себе потенцию развития аддиктивного поведения. Переход от нормы к аддикции зависит от формы проявления, количества этих компонентов, проявляющихся одновременно, их комбинации с другими компонентами индивидуальности. ... между нормой и аддикцией лежит не качественное, а количественное различие» [11, с.11].

Ряд исследователей заключают, что характерным для большого числа подростков является не достаточно высокий общий уровень психологической адаптации. Д.Н. Дубровин отмечает, что проблемы в основном связаны с социально-психологической адаптацией [10].

Не смотря на то, что проблема аддиктивного поведения подростков в целом, компьютерной в частности является объектом пристального внимания исследователей, существует противоречие между нарастающей потребностью образовательных организаций в осуществлении системной профилактики социально-психологической дезадаптации подростков с компьютерной аддикцией и не достаточной обоснованностью задач профилактики.

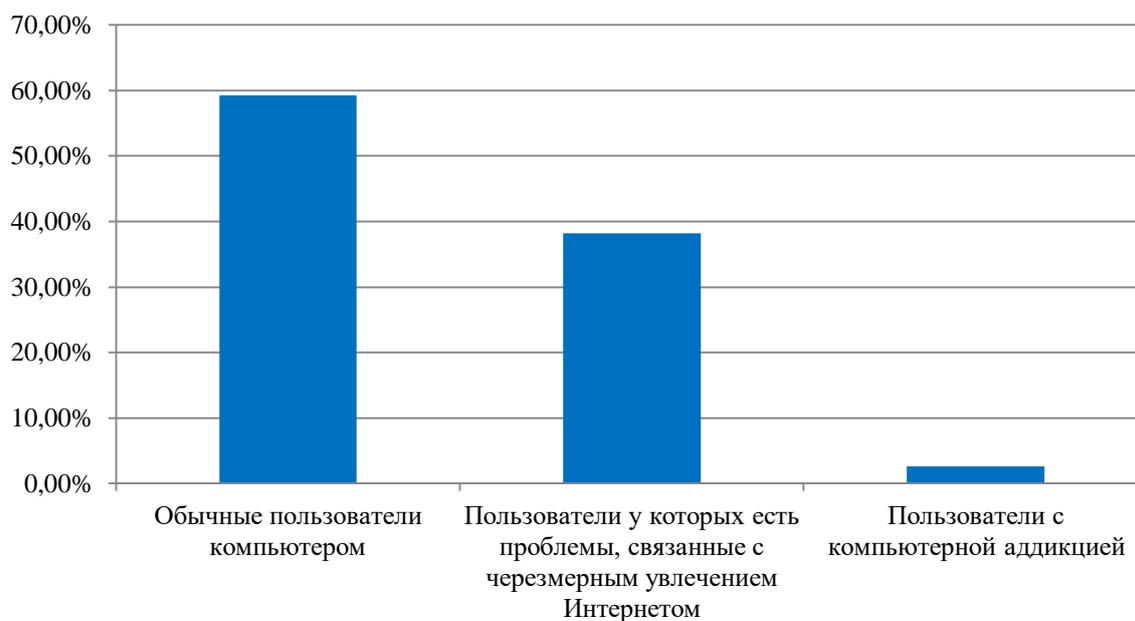
Основываясь на вышесказанном нами была сформулирована цель исследования: выявить количественные различия социально-психологической адаптации подростков с компьютерной аддикцией и без нее. На основании выявленных различий сформулировать задачи профилактики социально-психологической дезадаптации подростков с компьютерной аддикцией.

Группа испытуемых составила 76 человек в возрасте от 14 до 15 лет.

При помощи теста К. Янг адаптированного В.А. Буровой [12] был выявлен уровень компьютерной аддикции среди респондентов (см. рис. 1).

Рисунок 1. Распределение показателей компьютерной аддикции у подростков по уровням

Figure 1. Distribution of indicators of computer addiction in adolescents by levels



Источник: составлено автором научной статьи.

Source: compiled by the author of the scientific article.

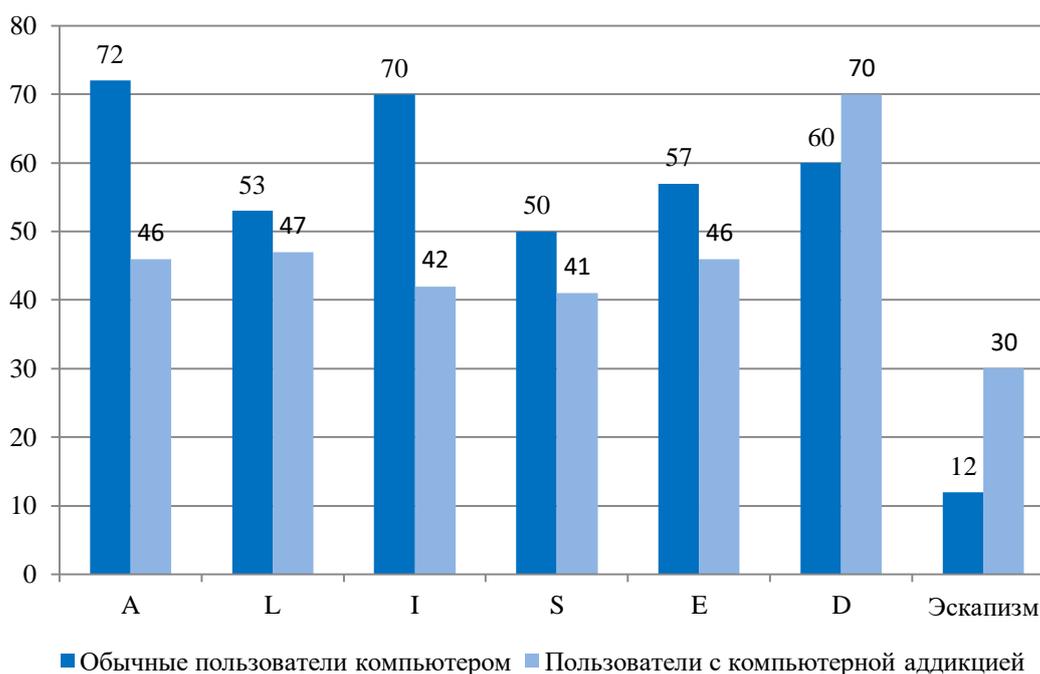
Как видно из рис. 1 в нашей выборке обнаружили подростки как склонные к увлечению Интернетом (высоким и средне-высоким уровнем зависимости), так и обычные пользователи компьютера.

Исходя из полученных данных, все респонденты были разделены на две группы. В первую группу вошли пользователи, обнаружившие отклонения в сторону зависимости со средне-высоким уровнем (от 50 до 79 баллов) всего 28 подростков (38,16%) и высоким уровнем (80–100 баллов) всего 3 подростка (2,63%). Итого первая группа – компьютерных аддиктов – составила 40,79% от числа опрошенных (31 подросток). Во вторую группу попали обычные пользователи Интернета – 59,21% от числа опрошенных (45 подростков).

Результаты исследования социально-психологической адаптации подростков с помощью методики «Шкала социально-психологической адаптированности» Р. Даймонда и К. Роджерса в адаптации А.К. Осницкого [13] по выделенным группам представлены на рис. 2.

Рисунок 2. Средние показатели по шкалам опросника социально-психологической адаптированности по группам обычных пользователей компьютером и пользователей с компьютерной аддикцией

Figure 2. Average indicators on the scales of the socio-psychological adaptation questionnaire for groups of ordinary computer users and users with computer addiction



Примечание: где, А – адаптивность, L – принятие других, I – интернальность, S – самопринятие, E – эмоциональный комфорт, D – стремление к доминированию.

Note: where, A – adaptability, L – acceptance of others, I – internality, S – self-acceptance, E – emotional comfort, D – desire for dominance

Источник: составлено автором научной статьи.

Source: compiled by the author of the scientific article.

Как видно из рис. 2 в группе пользователей с компьютерной аддикцией был выявлен высокий уровень эскапизма (30 баллов) и низкий уровень адаптивности (46 баллов) и интернальности (42 балла). Напротив, в группе обычных пользователей, обнаружили достаточно низкие показатели по шкале эскапизма (12 баллов) и высокие – по шкалам адаптивности (72 балла) и интернальности (70 балла).

Для расчета значимости различий интегральных показателей социально-психологической адаптированности мы применили U-критерий Манна – Уитни для несвязных выборок (см. табл.).

Таблица. Результаты расчета коэффициента значимости различий показателей социально-психологической адаптированности подростков старшего школьного возраста с компьютерной аддикцией и без нее

Table. Results of calculating the coefficient of significance of differences in indicators of socio-psychological adaptation of teenagers of senior school age with and without computer addiction

	Критерии анализа социально-психологической адаптированности						
	адаптивность	притягивание других	интернальность	самопритягивание	эмоциональный комфорт	стремление к доминированию	эскапизм
Z	62,50	82,00	61,50	71,00	70,00	70,00	52,00
Асимптотическая значимость (α)	0,04*	0,22	0,03*	0,09	0,09	0,09	0,01**

Примечание: где, знаком * отмечена значимость различий на уровне $p \leq 0,05$, знаком ** – на уровне $p \leq 0,01$.

Note: where, the sign * marks the significance of differences at the level $p \leq 0.05$, the sign ** – at the level $p \leq 0.01$.

Источник: составлено автором научной статьи.

Source: compiled by the author of the scientific article.

Анализ табл. показал следующее. Если коэффициент асимптотической значимости меньше 0,05, то можно утверждать, что различия значимы. Таким образом, значимость различий по показателям шкал «адаптивность» ($\alpha = 0,04$) на уровне $p \leq 0,05$, «интернальность» ($\alpha = 0,03$) на уровне $p \leq 0,05$ и «эскапизм» ($\alpha = 0,01$) на уровне $p \leq 0,01$ у подростков с компьютерной аддикцией и без нее доказана.

Следовательно, анализ данных позволяет утверждать, что для подростков с компьютерной аддикцией характерно следующее. Стремление подростков уйти от общепринятых стандартов общественной жизни, желание отдать другому ответственность за принятие решений. Их поведение представляет собой обособленно-примиренческое тяготение «улизнуть» в иллюзорное пространство, спрятавшись от реальности. Возможно, это связано с неуверенностью подростков с компьютерной аддикцией в разумности общеустановленных норм, составляющих базис представлений социума либо это разновидность психологической защиты. Эскапизм – это побег от злободневных реалий, уход куда угодно, в том числе в виртуальную реальность. Кроме того, низкий уровень интернальности присущ людям, которые не принимают ответственность за то, что происходит с ними, за

свои поступки. Так как интернальность отражает уровень субъективного контроля, то находится в тесной связи с развитием личностной ответственности. Следовательно, можно предположить, что уровень ответственности подростков с компьютерной аддикцией низкий. В целом, они меньше социально адаптированы, чем их сверстники без компьютерной зависимости.

На основе полученных результатов можно сделать следующие выводы:

1. У подростков с компьютерной аддикцией уровень эскапизма значительно выше, чем у подростков без аддикции; уровень адаптивности и интернальности значительно ниже, чем у подростков без аддикции.

2. Социально-психологический портрет компьютерных аддиктов подросткового возраста выглядит следующим образом:

- 1) подростки отличаются экстернальностью поведения;
- 2) неуверенностью в себе в социальных взаимодействиях;
- 3) избеганием ситуаций, требующих проявления ответственного поведения;
- 4) эскапизмом – склонностью уходить от решения проблем.

3. Основными задачами профилактики социально-психологической дезадаптации подростков с компьютерной аддикцией являются:

1) развитие личностной рефлексии как способности дифференцировать и интегрировать представленность своих переживаний о себе самом, выяснение границ собственной представленности в мире, принятие переживаний как жить с этой представленностью [14];

2) формирование адекватной самооценки – соответствие реальным результатам деятельности подростка, реальным фактам его жизни, ожиданиям референтной группы людей;

3) способствовать формированию ответственного поведения – действия, совершенного подростком по собственному желанию во вменяемом состоянии, предполагающим активность сознания, способность моделировать будущие возможные ситуации и предполагаемые результаты деятельности [15].

Полагаем, что на основании полученных результатов исследования возможна разработка эффективных программ профилактики социально-психологической дезадаптации подростков с компьютерной аддикцией.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Войскунский А.Е. Интернет-аддикция и трудности межличностного общения [Текст]. // Гуманитарные исследования в Интернете. – М., 2000.
2. Тукшумская А.В., Калмыкова Е.С., Наместников В.В., Сухарева Ю.С. Влияние социальных условий на становление личности подростка // Вестник ВГТУ. 2012. №10-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-sotsialnyh-usloviy-na-stanovlenie-lichnosti-podrostka>.
3. Казарина Т.М. Использование компьютера в учебно-воспитательном процессе // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2009. №7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-kompyutera-v-uchebno-vozpitatelnom-protssesse>.

4. Устатджалилова Х.А. Применение компьютерных средств обучения на уроках геометрии с целью развития геометрических умений и навыков учащихся // Вест. КРАУНЦ. Физ.-мат. науки. 2013. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-kompyuternyh-sredstv-obucheniya-na-urokah-geometrii-s-tselyu-razvitiya-geometricheskih-umeniy-i-navykov-uchaschihsya>.
5. Печенежская В.Н. Развитие креативного мышления на уроках русского языка и литературы // Концепт. 2016. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kreativnogo-myshleniya-na-urokah-russkogo-yazyka-i-literatury-1>.
6. Матвеева Л.В., Аникеева Т.Я., Мочалова Ю.В., Петракова Е.Е., Макалатия А.Г. Особенности восприятия эмоциональных состояний в информационной коммуникации // Вестник Московского университета. Серия 10. Журналистика. 2016. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-vospriyatiya-emotsionalnyh-sostoyaniy-v-informatsionnoy-kommunikatsii>.
7. Павлова Е.А. О необходимости и возможностях профилактики интернет-зависимости у учащихся. – СПб, 2002. URL: <http://psynet.carfax.ru/texts/pavlova.htm>.
8. Шайдуллина А.Ф. Интернет-зависимость – новая форма аддиктивного поведения у подростков // Материалы конгресса детской психиатрии. – М. 2003. – №3. – С.73–75.
9. Белинская Е.П., Жичкина А. Е. Стратегии самопрезентации в Интернет и их связь с реальной идентичностью. [Электронный ресурс]. URL: <http://flogiston.ru/projects/articles/strategy.shtml>.
10. Дубровин Д.Н. Психологическая адаптация как фактор личностного самоопределения: дис. ... канд. психол. наук. М., 2005. URL: <http://childpsy.ru/dissertations/id/18403.php>
11. Смирнов А.В. Базовые психологические компоненты аддиктивного поведения в структуре интегральной индивидуальности: дис. ... д-ра. психол. наук. Екатеринбург. 2015. URL: http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/34174/1/urgu1460_d.pdf
12. Бурова В.А. Социально-психологические аспекты интернет-зависимости. [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberpsy.ru/articles/burova-internet-addiction/>.
13. Осницкий А.К. Определение характеристик социальной адаптации // *Журнал практического психолога*. 1998. – №1. – С.54–64.
14. Хаяйнен Е.В. Становление личностной рефлексии в подростковом возрасте. [Электронный ресурс]. URL: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=2422
15. Азлецкая Е.Н. Личностные и средовые детерминанты формирования субъектности личности: дис. ... канд. психол. наук. Краснодар. 2001.

REFERENCES

1. Voyskunsky A.E. Internet addiction and difficulties of interpersonal communication [Text]. Humanitarian research on the Internet. М., 2000.

2. Tukshumskaya A.V., Kalmykova E.S., Namestnikov V.V., Sukhareva Yu.S. The influence of social conditions on the formation of the personality of a teenager. Bulletin of VSTU. 2012. No. 10-2. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-sotsialnyh-usloviy-na-stanovlenie-lichnosti-podrostka>.
3. Kazarina T.M. The use of a computer in the educational process. Psychology and Pedagogy: methodology and problems of practical application. 2009. No7. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-kompyutera-v-uchebno-vospitatelnom-protse>.
4. Ustatjalilova H.A. The use of computer-based teaching aids in geometry lessons with the aim of developing geometric skills of students. West. KRAUNZ. Phys.-mat. science. 2013. No2. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-kompyuternyh-sredstv-obucheniya-na-urokah-geometrii-s-tselyu-razvitiya-geometricheskih-umeniy-i-navykov-uchaschihsya>.
5. Pechenegskaya V.N. The development of creative thinking in the lessons of the Russian language and literature. Concept. 2016. No2. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kreativnogo-myshleniya-na-urokah-russkogo-yazyka-i-literatury-1>.
6. Matveeva L.V., Anikeeva T.Ya., Mochalova Yu.V., Petrakova E.E., Makalatiya A.G. Features of the perception of the emotional state in communication. Bulletin of Moscow University. Series 10. Journalism. 2016. No2. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-voospriyatiya-emotsionalnyh-sostoyaniy-v-informatsionnoy-kommunikatsii>.
7. Pavlova E.A. On the need and possibility of preventing Internet addiction in students. St. Petersburg, 2002. Available at: <http://psynet.carfax.ru/texts/pavlova.htm>.
8. Shaidullina A.F. Internet addiction is a new form of addictive behavior in adolescents. Materials of the Congress of Child Psychiatry. M. 2003. No. 3. PP.73–75.
9. Belinskaya EP, Zhichkina A. Ye. Self-presentation strategies on the Internet and their connection with real identity. Available at: <http://flogiston.ru/projects/articles/strategy.shtml>.
10. Dubrovin D.N. Psychological adaptation as a factor in personal self-determination: dis. ... cand. psychol. sciences. M., 2005. Available at: <http://childpsy.ru/dissertations/id/18403.php>
11. Smirnov A.V. Basic psychological components of addictive behavior in the structure of integral personality: dis. ... dr. psychol. sciences. Ekaterinburg. 2015. Available at: http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/34174/1/urgu1460_d.pdf
12. Burova V.A. Socio-psychological aspects of Internet addiction. Available at: <http://cyberpsy.ru/articles/burova-internet-addiction/>.
13. Osnitsky A.K. Determination of characteristics of social adaptation. Journal of the practical psychologist. 1998. No. 1. PP.54–64.
14. Khayainen E.V. The formation of personality reflection in adolescence. Available at: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=2422
15. Azletskaya E.N. Personal and environmental determinants of the formation of personality subjectivity: dis. ... cand. psychol. sciences. Krasnodar. 2001.

Информация об авторе: Азлецкий Егор Олегович, педагог-психолог МКУ МО город Краснодар «Ресурсный центр “Детство”»,
г. Краснодар, Россия
e-mail: egyogurt@gmail.com

Статья поступила в редакцию 25.11.2019
После доработки: 17.12.2019
Принята к публикации: 27.12.2019
Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

Information about the author: Azletsky E.O., psychologist of MKU MO Krasnodar city
«Resource Center “Detstvo”»,
Krasnodar. Russia,
egyogurt@gmail.com

Received: 25.11.2019
Received after reworking: 17.12.2019
Accepted for publication : 27.12.2019

The author have read and approved the final manuscript

ЭЛЕКТРОННЫЙ НАУЧНЫЙ РЕЦЕНЗИРУЕМЫЙ ЖУРНАЛ

Педагогика: история, перспективы.

2019 Том 2 №6 (ноябрь-декабрь)

29.12.2019